

Psihologie
Științele educației

Jean-Marc Monteil

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

Perspective psihosociale



Collegium

POLIROM

JEAN-MARC MONTEIL (n. 1947) este profesor de psihologie la Universitatea „Blaise Pascal Clermont II” (*Classe exceptionnelle*), unde a înființat Secția de Psihologie și Laboratorul de Psihologie Socială, afiliat la CNRS. Este secretar-general al Societății Franceze de Psihologie, membru al Înalțului Comitet de Studiu al Alcoolismului și al Comitetului Național de Coordonare a Cercetării și Educației. De asemenea, face parte din colectivul de redacție al unor reviste de specialitate („Revue Française de Pédagogie”, „Revue internationale de Psychologie Sociale”, „Perspectives Cognitives et Conduites Sociales”) fiind, în același timp, lector pentru revistele internaționale consacrate domeniului („Applied Psychology”, „Social Cognition” etc.). Personalitate activă, a participat la numeroase colocvii și congrese (Franța, Marea Britanie, Austria, Portugalia, Statele Unite, Canada, Belgia, Spania etc.). Dintre lucrările sale, amintim: *Soi et le Contexte* (1983), *Dynamique sociale et systèmes de formation* (1985), *Bureaucratie en involution* (1980), la care adăugăm coordonarea unor volume de referință și contribuția (articole sau capitole) la redactarea mai multor lucrări colective.

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

Perspective psihosociale

Traducere de Ioana Mărășescu
Prefață de Serge Moscovici

Jean-Marc Monteil,
Eduquer et former; Perspectives psychosociales
© Presses Universitaires de Grenoble, 1989

Copyright © 1997 by POLIROM Co S.A. Iași, pentru versiunea în limba română
Editura POLIROM, B-dul Copou nr. 3
P.O. BOX 266, 6600, Iași, ROMÂNIA

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale:

Educație și formare; Perspective psihosociale / Jean-Marc Monteil;
trad. din limba franceză de Ioana Mărășescu, Iași, POLIROM, 1997
200 p.; 20 cm. – (Collegium, Psihologie, Științele educației)
Titlu original (franceză): *Eduquer et former; Perspectives psychosociales*
I. Mărășescu Ioana (trad.)

CIP: 37(44)
316.6:371

ISBN: 973-683-009-8
Printed in ROMANIA

POLIROM
Iași, 1997

Prefață

Implicațiile cercetărilor lui Monteil asupra educației și formării depășesc cadrul raportului lor cu psihologia socială. Ele deschid o perspectivă pe care aceasta a avut tendința de a o neglija sau de a o trata în treacăt. Căci, spre deosebire de domeniul opiniilor, sondajelor, reuniunilor de grup etc., care îi este propriu, educația presupune o practică frecventă, complexă și imposibilă, recunoscută ca atare. Cititorul va fi cu siguranță cîștigat de eficacitatea cu care prezenta lucrare își însușește o serie de concepte și de cercetări de psihologie socială pentru a pune în lumină practica aceasta, căreia îi consacram o bună parte a existenței noastre, fără a-i înțelege misterul. Logica, bunul simț și o anume vanitate, firească în cazul educadorului și al formatorului sînt oarecum puse în dificultate aici. Cu această carte, clișeele de care abuzăm în limbajul nostru curent sau în vorbăria oficială, precum cele folosite în caz de eșec sau reușită, își pierd strălucirea. Cu atît mai bine, căci ele nu sînt decît încă o piedică în dezbaterile la care asistăm ca mărtori, dacă nu ca actori. După părerea mea, ideile dezvoltate în volumul de față au un caracter reconfortant. Locul acordat metodei experimentale este, poate, cel mai puternic și cel mai important. Nu datorită caracterului ei riguros și al veșmintului ei de știință, ci datorită stilului de gîndire către care ne atrage, a spiritului critic pe care ni-l creează. Și aceasta în sensul strict al cuvîntului, deoarece facultatea critică nu înseamnă a denunța sau a contrazice, ci a decide din perspectiva faptelor între diferite alternative. Un experiment este, în definitiv, un mod de a alege, și nu o tehnică de manipulare, așa cum se spune adesea. Să notăm și că dorința lui Monteil de a apropia psihologia socială de practicile descrise a fost pînă acum foarte puțin aplicată în planul noțiunilor și că, într-adevăr, ea pare să fi dispărut din disputele pedagogice. În orice caz, el inversează curentul arătînd în ce măsură teoriile referitoare la schimbarea de atitudine, la atribuire și la influență par să acționeze într-o direcție care, în esență, este cea bună. După toate probabilitățile, această apropiere ar trebui să aibă în viitor repercusiuni fericite asupra educației.

Desigur, fiind mai puțin familiarizat cu preocupările acestora din urmă, am apreciat îndeosebi capitolul despre individual și colectiv, ca și pe cel referitor la

inteligentă și social. Dacă ne interesează ce schimbări specifice reale în politica guvernelor și în metodele pedagogice pot fi atribuite în mod direct psihologiei sociale, în aceste două capitole putem găsi firul conducător. Pentru simplul motiv că, deși nu par să o facă explicit, ele abordează conținutul însuși al politicii și al metodelor sale. Nu este mai puțin adevărat că poate cele mai interesante materiale se găsesc în celelalte trei capitole. Cei mai mulți acceptă de obicei sofismul corelației pozitive: toate lucrurile bune merg împreună. În general se presupune că dacă oamenii buni acționează într-o instituție care este bună, prin urmare cooperantă, ei produc rezultate bune. Ar fi suficient să deschidem ochii, pe cei ai altora, se înțelege, să punem informațiile în circulație și să acționăm în mod rațional pentru a reuși peste tot. Este vorba despre ceea ce am numit odinioară psihologia socială a tipului „chic”. Acest sofism a fost acceptat într-o asemenea măsură, încât foarte puțini pedagogi consideră încă în mod serios că eforturile de inițiere, conflictele socio-cognitive sau angajamentul ar fi mijloace de diminuare a faptelor clasate la rubrica „eșecuri”. De fiecare dată când un eșec sau o insuficiență răsunătoare ies la iveală, reacția imediată constă în a propune reforme de structură sau ameliorare morală, conform formulei „o instituție valorează cât indivizii care o dirijează”. Dar luați seama la ce ne învață teoriile disonanței cognitive sau ale influenței sociale. Într-o situație de schimbare, oameni ca noi, care acționează în modul cel mai natural, riscă să nu fie eficace, dorind să modifice ideile fără a ține cont de comportamente sau de euristica relațiilor conflictuale. Inutil să presupunem aici o conspirație, tot răul decurge din faptul că acționăm ignorând procesele fundamentale aflate în joc. Dezbaterile pedagogice ar fi mai puțin stridente dacă am reuși să-i facem pe diverșii responsabili să înțeleagă acest argument. Și mi se pare că această carte cu un stil ferm și clar reușește să-l formuleze foarte bine, introducând coeficientul de realitate necesar.

Către sfârșitul cărții, Monteil propune două sectoare care ar putea reprezenta un teren de întâlnire cu psihologia socială: comunicarea și ameliorarea performanțelor. În cursul ultimilor ani, interesul pentru aceste noțiuni a crescut puternic. În asemenea măsură, încât supraabundența de lucrări și de discursuri creează sentimentul că ne aflăm în fața unui labirint. Și chiar de iluzorie ușurință. Se înțelege de ce Monteil a avansat pas cu pas, înmulțind descrierile și exemplele, de-a lungul unui raționament întotdeauna circumspect, cu grija unei selecții riguroase. Nu este ușor de apreciat în ce măsură va fi înțeles. Educația și formarea reprezintă o orientare aparte în psihologia socială, interesată de teorii veritabile și

indisponibilă ideii că am putea-o confunda cu un simț comun ameliorat. În ciuda unui oarecare regres înregistrat astăzi, a numeroaselor chestiuni ce urmează a fi clarificate, putem afirma că ele au reușit să se impună, dincolo de numeroasele neînțelegeri. Cititorul va găsi în cele ce urmează atât expresia unei gândiri foarte personale, cât și a unei direcții de cercetare a cărei originalitate trebuie recunoscută. Cu condiția de a nu pierde din vedere, de-a lungul lecturii, miza practică. Independent de punctele de vedere de care ne simțim responsabili, aceasta este, în cele din urmă, singura care ne judecă.

Serge Moscovici

École de Hautes Études en Sciences Sociales – Paris

Nici rețete, nici prescripții... repere pentru acțiune

Un efort intens de reflecție este fără îndoială inutil pentru a repera obiectivul acestei cărți. El figurează în întregime în titlu: educație și formare, perspective psihosociale. Într-adevăr, va fi vorba de aspectele pe care le prezintă diferitele acte de educație și de formare în raport cu perspectiva specifică din care le privim.

Aceasta va fi cea a psihologiei sociale teoretice și experimentale. Evident, există numeroase alte unghiuri de vedere, economic, sociologic, istoric... oricine poate continua enumerarea. Alegerea unor perspective psihosociale pentru abordarea obiectelor educației și formării nu înseamnă deci considerarea lor ca obiecte de studiu delimitate. Dimpotrivă, ne mulțumim să le punem în lumina unor concepte, mecanisme și procese care le înglobează, fără a le specifica. De aceea, nu se vor găsi în această lucrare nici rețete, nici prescripții, nici scheme de acțiune; sper că cel mult se va putea forma o anumită viziune a lucrurilor susceptibilă de a facilita construcția citorva repere pentru acțiune.

Înseamnă oare că educația și formarea nu pot fi abordate ca obiecte științifice de către psihologia socială și, în general, de psihologie? Evident că nu, dar demersul ar fi altul în acest caz și prezenta lucrare ar trebui să se numească *Psihologia socială a educației și a formării*. Or, în ciuda anumitor texte sau declarații, tratamentul științific al acestor domenii este astăzi încă departe de a putea furniza un corpus de date empirice suficient pentru elaborarea unor formulări teoretice satisfăcătoare. Totuși, chiar dacă psihologia în general, și psihologia socială a educației și a formării în special mai au mult de construit, aceste două procese, educația și formarea, implică actori, determină sau sînt determinate de interacțiuni, au semnificații sociale, reflectă mize sociale și, în fine, implică dinamici de dezvoltare și de schimbare individuale și colective. Or, ca obiecte de studiu, asemenea

dinamici formează centrul activității științifice a psihologilor sociali. Iată de ce, mi se pare, nimic nu ne interzice – chiar dimpotrivă! – să furnizăm actorilor educației, tuturor actorilor educației, cunoștințe referitoare la individ ca fiindă inserată social și date asupra comportamentelor care decurg din aceste inserții.

Subiectul acestei lucrări nefiind educația și formarea, ci punerea în lumină a anumitor aspecte ale lor, ea nu va avea de apărut un sistem de valori. Nici nu va defini în termeni de categorizare ceea ce este bine sau rău, demers în care argumentele lasă concluziilor primul loc pe scenă. De altfel, într-o abordare științifică, nu poate fi vorba de impunerea unor opinii, ci de punerea unor probleme. Să nu se caute aici concluzii indubitabile, ce ar putea naște convingeri; faptele își pot fi citeodată suficiente. Nu putem expune teze cu ajutorul unor sloganuri. Deși nu oferă soluții prefabricate, căile muncii științifice, prin imperativul de a susține cu dovezi orice afirmație, sînt, cu siguranță, în măsură de a prezenta câteva garanții, inclusiv pentru acțiune.

Pentru ca această confruntare cu noi puncte de vedere să aibă câteva șanse de a suscita moduri noi de a privi obiectele educației și ale formării, din care activitățile noastre fac parte, fără îndoială, este necesar ca respectivele puncte de vedere să fie însoțite de un minimum de informații asupra condițiilor în care au fost elaborate și asupra instrumentelor folosite. Iată de ce primul capitol al acestei cărți este consacrat „spiritului” experimentării.

Prin câteva incursiuni rapide pe teritoriul metodei experimentale ne vom strădui să explicăm simultan, cu ajutorul unor repere metodologice de bază, atât procedurile folosite pentru a da concluziilor sau aserțiunilor noastre garanții ferme, cit și interesul de a aborda problemele puse de acțiune într-o stare de spirit impregnată de știința experimentală. Va fi mai mult o incursiune în domeniu decît o adevărată campanie.

Capitolul al doilea, consacrat practicilor evaluative, se va strădui să reveleze circumstanțele, dacă nu cauzele sau motivele, care ne guvernează erorile și celelalte abateri în evaluarea sau judecarea celuilalt și a rezultatelor sale. Consecințele acestor judecăți sînt adesea suficient de grave pentru a justifica un interes aparte în studierea lor.

De ce un individ, sau grup de indivizi, adoptă un anumit comportament care îl diferențiază sau îl apropie de ceilalți, de ce un grup solidar rupe fără

vreun motiv vizibil o coeziune socială aparent instalată pentru multă vreme? De ce o normă, pînă atunci respectată, este subit respinsă sau transgresată? Aceste chestiuni și alte câteva sînt privite, în capitolul al treilea, dintr-o perspectivă psihosocială. Capitolul următor examinează câteva baze ale schimbării atitudinilor, opiniilor, credințelor și comportamentelor; aici vom întîlni deosebită complexitate a proceselor de influență socială, cu varietatea lor și cu numeroasele căi de instalare a noilor opinii, atitudini și conduite. În fine, într-un ultim capitol, pe baza datelor experimentale, ne vom consacra chestionării asupra raportului ce s-ar putea stabili între inteligență și viața socială. Ne vom strădui, în acest sens, să intrăm în „sanctuarul” mecanismelor unde are loc elaborarea cunoștințelor și unde se nasc performanțele. Acest efort va susține ambiția de a arăta cît de importante pot fi, pentru un subiect care învață, regia pedagogică și sistemele didactice, esențiale în gestionarea universului cunoașterii unde el își desfășoară activitatea.

Fiecare din aceste diferite capitole se va încheia prin expunerea cîtorva repere pentru acțiune, destinate să îmbogățească inventarul de unelte de care dispune în mod necesar orice practician și deci să sporească repertoriul posibilităților sale de investigație.

Rămîne de justificat alegerea de a nu include în această carte decît temele succint enumerate mai sus. Obiectivul meu nu este să fac paradă de erudiție și de exhaustivitate în fața unui public de nespecialiști, *a priori* fără competențe aparte în psihologie sau psihologie socială; cele cinci capitole ale cărții reprezintă o invitație la descoperirea unei discipline științifice. Evident, psihologia socială nu este reducibilă la cunoștințele consemnate aici. Mi s-a părut doar, fiind vorba de educație și de formare, că aceste cunoștințe de actualitate în comunitatea științifică ar fi susceptibile să-i permită cititorului atras de ele familiarizarea constantă cu științele psihologice. Această, bineînțeles, și în ce privește reflecția care precedă acțiunea.

Spiritul experimentării

- Experimentarea în științele umane și sociale
- Reducționism și artificialitate a experimentării?
- Cercetătorul și practicianul

Spiritul experimentării

Dacă la scara istoriei științelor psihologia socială este o disciplină încă tină, apariția, în 1898, a *Studiilor de psihologie socială* de Tarde și experimentul lui Triplett, din 1897, referitor la efectele competiției asupra unei performanțe simple fac din ea o știință aproape centenară. Dacă adăugăm că ultimul sfert de secol a cunoscut o dezvoltare considerabilă a producției științifice, ne putem întreba, cu oarecare uimire, cum se explică lipsa de audiență a cunoștințelor psihosociale în mediile de educație și formare. La rîndul lor, această întrebare și această uimire îl pot surprinde pe cititorul cunoscător al practicilor și culturii mediilor respective. Într-adevăr, referințele la psihologia socială sînt numeroase, adesea repetate, citeodată puse în valoare, dar ele rămîn limitate la cîmpul dinamicii grupurilor sau al unei psihologii sociale clinice, iar dacă, rareori, se apelează la psihologia socială experimentală e mai degrabă pentru a sublinia caracterul ei reductiv și artificial și, deci, credem, puțin util.

Personal, sînt destul de convins că actuala situație ține mai mult de ignoranță decît de o poziție epistemologică. Departate de mine ideea de a imputa această ignoranță numai practicienilor. Fără a pămîni fața de onestitatea intelectuală, nu se poate trece sub tăcere responsabilitatea cercetătorilor cărora nu le place să iasă din cercul specialiștilor, deci să-și difuzeze cunoștințele. Una din ambițiile lucrării de față, poate chiar cea dintîi, este să rupă cu acest obicei. Nu am intenția, așadar, să resping în vreun fel legitimitatea referințelor la curentele psihodinamice, chiar dacă se poate presupune că specialiștii respectivi sînt uneori surprinși de utilizarea fără precauții a modelelor lor. Fapt, poate, nu chiar atît de izbitor, în măsura în care modelele înseși, prin caracterul lor oarecum totalizator, sînt de natură a întreține, la nespecialiști, iluzia că ar avea valențe interpretative. De aici poate rezulta convingerea că explicațiile sau cauzele fenomenelor și ale problemelor întîlnite sînt doar de interpretarea lor inteligentă.

În schimb, este mult mai dificil pentru un practician confruntat cu situații concrete complexe să considere că o știință experimentală poate contribui la constituirea unor practici prin esență compozite și marcate de incertitudinea lucrurilor trăite. Experimentarea vehiculează, într-adevăr, o reprezentare conform căreia reducționismul și artificialitatea ei i-ar anula orice eficacitate pragmatică.

Unei lungi pledoarii în favoarea demersurilor de cercetare de tip experimental, cu riscurile de părtinire inerente, i-am preferat, în primul capitol, un efort de sensibilizare față de aceste demersuri. Se cuvine, într-adevăr, ca să informăm cititorul asupra „spiritului” ce fundamentează producerea cunoștințelor la care ne vom referi de-a lungul volumului.

Experimentarea în științele umane și sociale

Evident, nu poate fi vorba de abordarea acestei teme în maniera tratatelor sau a manualelor de metodologie, spațiul pe care i-l putem consacra și caracterul introductiv al cărții nepermițând-o. Cititorul interesat poate găsi în altă parte (Lemaine și Lemaine, 1969, Deconchy, 1984 ; Matalon, 1988) o tratare aprofundată. În lipsa unei prezentări a metodei experimentale și a tehnicilor sale, voi insista asupra modului de a gândi și de a aborda problemele prin prisma logicii experimentării, în vederea actului de administrare a probei.

Se cuvine, de pe acum, să înlăturăm o ambiguitate care poate duce la neînțelegeri și, mai mult, chiar la o opoziție spontană față de cercetările experimentale. Logica experimentală nu trebuie confundată cu demersul de cuantificare sau cu folosirea tehnicilor statistice. Este adevărat că, după cum scrie Matalon (1988, p. 13), „comparațiile cerute de metoda experimentală devin mult mai ușoare când datele sînt măsurabile (...). Este în mod evident tentant să-ți fondezi concluziile pe teste statistice (...), e normal, comod”, dar, adaugă el, „nu întotdeauna indispensabil”. Într-adevăr, cuantificarea și folosirea testelor statistice nu constituie decât un mijloc, și nu un scop, ele fiind uneori doar un discurs paralel sau o sofisticare lipsită de interes, mascînd destule insuficiențe atunci cînd acestea nu sînt inserate într-un demers riguros fondat.

A vorbi despre demers experimental înseamnă mai întîi a lua în considerare faptul că este posibil să aduci dovada că anumite elemente constituie cauza apariției fenomenului observat sau studiat. Fiind vorba de conduite umane, această considerație trimite în mod necesar la ideea că producerea lor ar fi într-un fel ineluctabilă, fapt șocant pentru unele din modurile noastre obișnuite de gîndire.

Pentru ca elementele luate în considerație să constituie fundamentele sigure ale dovezii, ele trebuie aranjate în așa fel încît analiza lor să ducă la concluzii univoce. Acesta este principalul motiv pentru care nu ne putem declara mulțumiți cu ceea ce ne este dat să observăm direct. Trebuie să intervenim pentru a suscita fenomene care, din motive teoretice sau ținînd de observație, par demne de interes. Cele două activități, intervenția și organizarea (sau planificarea), reprezintă două caracteristici esențiale ale metodei experimentale.

Aceste caracteristici, care sînt de fapt exigențe, impun cercetătorului ca, pentru validitatea concluziilor viitoare, să realizeze *comparații* în demersul său. Într-adevăr, pentru a trage concluzii asupra efectului pozitiv al unei metode pedagogice, de exemplu, nu este suficient ca folosirea acestei metode într-un grup-clasă să producă performanțe ridicate ; mai trebuie demonstrat și că într-un grup-clasă perfect egal în celelalte privințe, în care metoda nu este folosită, performanțele sînt mai slabe. Iar atunci cînd nu dispunem spontan de situații adecvate, cum se întîmplă cel mai adesea, este necesar să le creăm.

Dacă realizarea condiției de „perfectă egalitate în celelalte privințe” este relativ simplu de obținut în situație de laborator, lucrurile nu stau la fel cînd cercetătorul trebuie să opereze într-un „mediu natural”. Voi reveni ulterior asupra experimentării în laborator și asupra experimentării pe teren. Dar, pentru a arăta care sînt riscurile unei planificări incomplete, vreau să dau, pe scurt, un exemplu extras dintr-o „cercetare” realizată efectiv, ale cărei concluzii au stat la baza folosirii unei metode de intervenție în cîmpul școlar. Din colegialitate nu voi indica numele autorilor. Într-o lucrare considerată experimentală, erau testate efectele unei metode de învățare asupra reducerii dificultăților cognitive la elevii de școală primară. S-au ales două clase paralele, pe care le vom considera, ca să nu subliniem ostentativ deficiența metodologică a experimentării, echivalente și deci comparabile.

Într-una din ele se introducea noua metoda de învățare, după ce se obținuse consimțământul părinților privind participarea copiilor lor la experiment, în cealaltă nu se aducea nici o modificare. La sfârșit, constatând o diferență statistic semnificativă între cele două clase în favoarea celei în care se introduseseră metoda, promotorii ei au conchis că respectiva metodă era incontestabil eficace, atribuindu-i diferența între performanțe. Pe baza raportului de cercetare, destinat uzului intern, comunitatea școlară în chestiune a aderat fără reticențe la această nouă practică pedagogică. Oricât de evident ar putea părea majorității cititorilor, nimeni nu s-a gândit un singur moment că o concluzie de această natură nu putea fi adoptată fără rezerve. Deși nimic nu ne permite să spunem că e falsă, faptul de a-i fi avertizat, într-un caz, pe părinți că fiii lor participă la un experiment și de fi omis acest lucru în celălalt caz împiedică realizarea condiției de „perfectă egalitate” și antrenează, în același timp, imposibilitatea de a conchide că metoda de învățare folosită determină ameliorarea performanțelor. Într-adevăr, nu cumva faptul de a-i avertiza pe părinți, suscitându-le interesul, este singur responsabil de creșterea performanțelor? Se știe că Rosenthal și Jacobson (1968) au arătat, în alte împrejurări, că inducerea unei așteptări pozitive la profesori în privința unor elevi se poate traduce printr-o ameliorare efectivă a performanțelor școlare¹. În orice caz, nu poate fi exclus un efect de această natură, care se regăsește de altfel sub forme diverse.

Am insistat atât asupra acestui exemplu, care va părea multora deplasat, pur și simplu pentru că numeroase intervenții, așa-zis de cercetare în mediu educativ, sînt prea adesea afectate de *bias*-uri metodologice asemănătoare celui pe care l-am dat ca exemplu.

Prin urmare, pentru a prezenta un minimum de garanție științifică, este necesar ca orice concluzie să fie rezultatul unei activități de comparație în care toți termenii trebuie definiți. O asemenea exigență presupune intervenția cercetătorului în scopul de a dispune de acești termeni care, cel mai adesea, nu se întîlnesc în mod spontan în cercetarea de teren. Din acest punct de vedere, laboratorul constituie, fără îndoială, locul ideal pentru reglarea condițiilor de care este nevoie, pentru controlarea sau eliminarea eventualelor factori paraziți. Din nefericire, pentru motive etice sau practice,

1. Asupra bilanșului acestor cercetări, cu anumite aspecte metodologice discutabile, se poate consulta cu folos lucrarea lui Gilly (1978).

faptul nu se dovedește întotdeauna posibil, astfel încît ne mulțumim cu o apropiere cît mai mare de situația ideală. Fiind vorba de concluzii, ele nu pot fi decît precaute, reclamînd, în mod necesar, multiple verificări ulterioare, care privesc adesea obiecte sau situații mai puțin dificile din punct de vedere practic sau etic.

Pentru a ilustra aceste dificultăți, vom împrumuta din cartea lui Matalon (1988) un exemplu ilustrativ. În lucrarea sa, autorul relatează (pp. 20-21), pe scurt, cum s-a stabilit că tutunul este responsabil de cancerul pulmonar și al gîtului. Plecînd de la o ipoteză rezultată din demonstrarea efectului cancerigen al gudronului la șobolani, s-a pus problema efectului asupra oamenilor pe baza faptului că fumul de tutun conține gudron. Chiar dacă citatul e puțin cam lung, virtuțile sale didactice merită osteneala: „S-a comparat procentul de îmbolnăviri în grupurile de fumători și de nefumători și s-a constatat că, într-adevăr, acesta era mai ridicat la fumători”. Unii au conchis de aici că tutunul este într-adevăr o cauză a cancerului, dar această concluzie a fost respinsă de statisticienii mai exigenți, de exemplu, Fischer (1958), care, fără să nege realitatea relației observate, au obiectat că ea nu putea fi interpretată în mod legitim în maniera cauzală. Într-adevăr, o corelație statistică, relație simetrică prin construcție, nu poate fi suficientă în sine pentru a indica o cauzalitate, prin definiție asimetrică. În cazul respectiv existau cel puțin alte două interpretări posibile: „Mai întîi, de vreme ce relația observată este simetrică, cauzalitatea poate fi inversată, presupunînd că tocmai cancerul, într-o formă primară (...) ar fi la originea nevoii de a fuma. O a doua ipoteză ar admite că dorința de a fuma și cancerul au o cauză comună, dar nici o legătură directă. Ar exista, de exemplu, una sau mai multe trăsături genetice care ar suscita în același timp cancerul și nevoia de a fuma. Pentru fiecare din cele trei interpretări rezultatele statistice descriptive ar fi identice cu cele realmente observate”.

Vedem astfel că este imposibil să tragem o concluzie sigură numai pe baza acestor date. De fapt, ar trebui să fim siguri că grupurile comparate sînt echivalente în toate caracteristicile lor, în afară de cea a fumatului. În acest caz, și numai în acesta, am putea conchide că tutunul este responsabil de apariția cancerului. Ar urma deci să controlăm fumatul impunîndu-l unora și interzicîndu-l altora, identici cu cei dinții. Acesta ar fi un adevărat experiment, chiar dacă e realizat în afara laboratorului și presupune obligația

sau interdicția de a fuma, constituind astfel grupuri identice în vederea comparației. Comparația între grupuri se va realiza în urma desemnării la împlinire a celor care vor fuma și a celor care nu o vor face. Repartizarea aleatorie¹ garantează echivalența, în afara citorva fluctuații statistice, de vreme ce nici o altă considerație asupra indivizilor nu determină alegerea. În cazul precis al exemplului citat, concluzia a fos trasă după realizarea experimentului asupra unor șobolani față de care, în general, problema etică se pune în termeni mult mai puțin acui!

Dificultățile ivite în acest experiment se regăsesc în numeroase cercetări psihologice și sociale. Claritatea exemplului ne permite să arătăm cât de necesare sînt precauțiile metodologice înainte de avansarea unei concluzii cu privire la o cauză. În ciuda constringerii pe care o implică, nu ne putem dispensa de acest demers; cei în măsură să se asigure de validitatea cunoștințelor nu sînt, de fapt, utilizatorii potențiali. Dacă există reguli în comunitatea științifică, reguli care pun de altfel anumite probleme², nu se poate cere practicienilor, nici de drept nici de fapt, să arbitreze între rezultatele cercetării științifice.

În schimb, poate că nu este complet nerealist să considerăm că o cultură științifică minimală ar fi în măsură, în mediile educației și formării, să favorizeze un tratament mai lucid al informației științifice (sau prezentată ca atare). Fără a urmări o rediscutare sistematică a lucrărilor realizate în domeniul educației și al formării, sub termenul generic și atît de polisemic

1. Această tehnică de repartizare la împlinire, numită și randomizare, este foarte importantă, permițînd constituirea grupurilor conform unei aceleiași reguli (hazardul), singurele diferențe persistente fiind fluctuațiile statistice, de care țin cont testele. Prin această tehnică, toți factorii necontrolați sînt, în principiu, echilibrați. Dar se înțelege că tehnica nu este, din păcate, posibilă decît cînd lucrăm cu variabile construite (provocate de cercetător) și cu efective suficient de mari. Într-adevăr, în cazul variabilelor numite „invocate”, adică doar alese (sex, vîrstă, categorie socială) acest lucru nu este posibil, neputînd, evident, să-i atribuim un sex, în mod aleatoriu, individului. Această dificultate este reală și cel mai adesea trecută sub tăcere.
2. Este suficient să ne referim la polemicile metodologice recente în legătură cu lucrările profesorului Benveniste asupra a ceea ce mass-media au numit „la mémoire de l'eau” – memoria apei, pentru a ne convinge că și comunitatea științifică este traversată de conflicte în care știința ca atare nu reprezintă neapărat miza principală.

de cercetare-acțiune, trebuie să admitem că proliferarea lor este în bună măsură invers proporțională cu validitatea concluziilor. Citorii să nu mă înțeleagă greșit, nu am intenția să militez pentru ridicarea unei „catedrale” experimentale în scopul de a primi și adăposti nu știu ce nou integrism științific, ci doar să atrag atenția că a descrie nu înseamnă a explica și că siguranța unei concluzii științifice nu poate fi obținută prin intervenții care, după cum se spune de obicei, „merg”.

În ceea ce privește cercetările bazate pe observație, ar fi fals și malițios să lăsăm să se creadă că este vorba de cercetări secundare și deloc științifice. Cel mai adesea, ele sînt determinante pentru reperarea, apariția și axiomatizarea unei probleme. Pur și simplu, ele nu au același statut epistemologic, deși sînt la fel de necesare ca și cercetările experimentale bine făcute. Ele vizează strict descrierea unui fenomen sau a unui obiect, și, din acest punct de vedere, exigența lor de rigoare nu poate fi mai mică decît a altor cercetări.

Reducționism și artificialitate a experimentării?

Reproșurile adresate cel mai adesea demersului experimental se referă la faptul că ar fi, „prin natură”, reductiv și artificial. Chiar cu riscul de a surprinde, nu am intenția să susțin o poziție total diferită față de afirmațiile de acest tip. Dimpotrivă, în ce privește aspectul reductiv, el trebuie nu numai asumat, ci și revendicat. Nu este această luare de poziție mai degrabă o provocare decît rezultatul unei logici științifice? Am să încerc să-l conving pe cititor că nu așa stau lucrurile. Laboratorul sau chiar mediile naturale în care se creează situații experimentale – vom vorbi, în acest ultim caz, de cvasiexperimentare – denaturează prin definiție subiecții sau fenomenele studiate, sărăcindu-le identitatea și punîndu-le sub semnul întrebării realitatea. Dar, de îndată ce ne hotărîm să cunoaștem științific un obiect sau un fenomen, adică să stăpînim mecanismul de producere sau de acțiune, trebuie să putem controla operațiile efectuate. Situația experimentală este, din acest punct de vedere, ideală pentru stăpînirea mecanismului și, după cum notează Deonchy (1984), oferă posibilitatea de a controla modul în care se realizează. Se înțelege că faptul de a nu considera obiectul social sau conduita umană în toată bogăția și complexitatea lor implică o anume insatisfacție,

chiar un sentiment de frustrare, dar a cerceta cauzalitatea pe aceste baze înseamnă, inevitabil, a ne condamna la o muncă sisifică. Trebuie deci să renunțăm la studiul producțiilor și conduitelor umane în consistența lor istorică, în densitatea și bogăția socială în care se dezvoltă, și toate acestea pentru că știința este inevitabil reducționistă? Trebuie oare să ne limităm la studiul funcționărilor minimale, secvențialiste, independente de interacțiunile, de inserțiile și de sistemele pe care le fondează și care le fondează? Nimic nu impune o asemenea renunțare; dacă studiul funcționărilor minimale se dovedește, dintr-un punct de vedere fundamental, mai puțin minimal decât se crede, experimentarea, în plus, nu interzice studierea obiectelor și fenomenelor care reflectă situații sociale complexe, după cum arată numeroase cercetări în psihologia socială. Se va aprecia aceasta în capitolele următoare.

Experimentarea în mediu natural poate apărea uneori ca o condiție interesantă, obiectele și fenomenele nefiind complet rupte de relațiile pe care le întrețin cu mediul lor și care le determină natura sau modul de funcționare. Ea nu le poate totuși aborda în toată realitatea și identitatea lor, din cauza unor minime exigențe de control. Există deci un reducționism inerent oricărei științe. Doar că, în științele psihosociale, este bine să nu fii nici surd, nici orb în fața informațiilor culese și organizate pe alte căi decât cea experimentală. Fie și numai pentru proprietatea acestor căi de a isca și identifica numeroase întrebări și numeroase probleme ce pot fi abordate experimental. Astfel, după părerea mea, merită stabilit un „du-te-vino” nu numai între experimentarea de laborator și experimentarea pe teren, dar și între demersul experimental și demersul comprehensiv în sensul weberian al termenului. Comprehensiunea, metodă pusă la punct de către istoricul Droysen (prin 1850), are întotdeauna ca obiect sesizarea sensului unei activități sau relații și se sprijină pe constatarea că activitatea umană se orientează tocmai după un sens care trebuie înțeles pentru a-i conferi inteligibilitate¹. Prin urmare, de vreme ce tratamentul problemelor rămâne deschis examinării științifice și nu-și închide orizonturile în numele unor preconcepții și prescripții filozofice sau epistemologice *a priori*, nu există nici un motiv de a neglija, în mod

1. Nu intrăm aici într-o dezbateră asupra metodei comprehensive, mai ales asupra modului în care Weber distinge între comprehensiunea actuală sau imediată și cea explicativă. Cititorul interesat poate consulta cu folos lucrarea lui Freund (1968) asupra sociologiei lui Max Weber.

părtinitor, cutare sau cutare metodă. Pozițiile extreme, cantitativiste sau calitativiste, în cel mai adesea de ignorarea reciprocă și nu pot decât să aducă prejudicii cunoașterii, interzicându-i autoritar anumite metode de investigare. Aceste câteva rînduri, pe care unii le vor interpreta ca o căutare a unui consens, nu pot ascunde totuși convingerea mea că la un moment dat este necesar să recurgem la situații experimentale cu tot arsenalul lor tehnic. Iar atunci cînd acest fapt se dovedește imposibil, din rațiuni practice sau etice, în raport cu anumite obiecte de studiu, nimic nu ne scutește de adoptarea unei stări de spirit sau a unei logici apropiate de cea experimentală.

Cercetătorii, certificați academic, vor gândi fără îndoială că aceste considerații sînt ușor inutile. În schimb, practicianul educației și al formării, implicat în activități complexe și finalizate din rațiuni pragmatice, poate găsi un ajutor pentru „a alege grîul de neghină” din cunoștințele ce îi sînt propuse și care nu indică întotdeauna căile urmate în elabोरarea lor. Fie și numai în virtutea unei anumite forme de mediatizare, înclinată să rețină mai mult interpretările luxuriante și ostentativ taumaturgice, decât analizele austere ale științei experimentale.

Ce trebuie să credem deci despre reproșul de artificialitate? A pune un fenomen sau un comportament uman sub lupa experimentală, în interiorul sau în afara laboratorului, îi conduce pe unii, în numele artificialității procedurii, la refuzul legitimității explicațiilor date. Dar nu vedem de ce un fenomen sau un comportament „produs de mîna omului” ar fi mai puțin „natural” decât altele care intervin în mod spontan. Provocat, redus, disecat, toate acestea nu îi înlătură caracterul uman. Doar că, pur și simplu, mecanismul care îl suportă sau îl generează nu va întîlni poate niciodată, în situațiile complexe în care se desfășoară existența individuală și socială, condiții atît de specifice precum cele de experimentare. Iată de ce, în general, în realitatea cotidiană, forma comportamentelor sau a fenomenelor nu coincide în mod strict cu forma pe care o iau în situație de laborator. Într-un fel, atingem aici problema raportului între cercetarea fundamentală și cercetarea aplicată. Într-adevăr, în cercetarea fundamentală se poate întîmpla să nu luăm în considerație decât un singur factor, o singură sursă de variație, pentru a-i pune în lumină efectul sau efectele, neglijînd alte surse susceptibile să intervină, și aceasta cu scopul declarat de a confirma o teorie. În cercetarea aplicată ne vom strădui mai ales să obținem, acționînd asupra

anumitor factori, ale căror efecte izolate sau compuse le cunoaştem – ceea ce presupune cunoaşterea sistemului cauzal aflat în joc – rezultate a căror eficienţă pragmatică poate constitui obiectivul prioritar. Este totuşi evident că în ştiinţele psihologice şi sociale gradul de perfecţionare a teoriilor nu a atins nivelul din ştiinţele aşa-zis exacte, precum fizica, în care cercetarea aplicată se apropie uneori de transferul de tehnologie. Iată de ce în aceste discipline ambiţiile se reduc uneori la verificări practice în care aplicaţiile nu determină decât efecte parţiale sau tendenţiale.

Aceste limite, a căror dispariţie este favorizată de evoluţia ştiinţifică sau tehnologică, despre care nu este imposibil de imaginat că într-o zi le va desfiinţa, nu justifică respingerea sistemelor explicative fondate pe cale experimentală. Cu atât mai mult cu cât respectivele limite sînt adesea considerate obiecte de studiu.

Cercetătorul şi practicianul

În domeniul educaţiei şi al formării, opoziţia mereu reînnoită între teorie şi practică şi, de aici, între cercetători şi practicieni, ţine fără îndoială mai puţin de o reflecţie epistemologică, cit de o necunoaştere reciprocă, din cite se pare destul de profundă, a activităţilor lor. Adesea, argumentele utilizate pentru justificarea acestei opoziţii sînt aproape saturate ideologic. Ținînd cont de mizele educaţiei şi formării, această formă conflictuală de comunicare nu este suficientă. Iată de ce aş dori să mă opresc asupra dezvoltării pe scurt a unui punct de vedere deja prezentat în altă parte (Doise şi Fresard, 1981; Doise şi Monteil, 1989), care, deşi nu reprezintă expresia cea mai bună a relaţiilor ce ar trebui întreţinute între cercetare şi acţiunea educativă, mi se pare totuşi, în starea actuală a lucrurilor, singura susceptibilă de a oferi cunoştinţelor rezultate din ştiinţa psihologică şi socială un minim de operaţionalitate.

Chestiunea de fond este cea a viitorului achiziţiilor ştiinţei în momentul în care au părăsit laboratorul şi cercul de specialişti. Moscovici (1961) şi Roqueplo (1974) au studiat ce se întîmplă cu aceste formule ştiinţifice atunci cînd ele sînt asimilate de către cunoaşterea comună. Această cunoaştere în maniera lui Bouvard şi Pécuchet, modulată în diverse moduri prin inserarea în multiple raporturi de comunicare între actorii sociali, este caracterizată

de obiectivare şi neutralizare. Nu vom susţine că activitatea ştiinţifică este total independentă de aceste dinamici ale gândirii cotidiene, ci că gîndirea ştiinţifică ce devine o reprezentare socială se transformă în funcţie de principii organizatorice care nu mai sînt ştiinţifice. În ciuda acestui fapt, după cum am scris deja, cercetătorii pot reclama o eventuală dublă apartenenţă. A rămîne om de ştiinţă într-un mediu în care partenerii nu sînt, în mod legitim, animaţi de mobilitate ştiinţifică constituie unul din obiectivele acţiunii cercetătorilor. Totuşi, numeroase motive ar pleda în favoarea adopţării unor poziţii tranşante. Fie şi numai aplicaţiile lui Taylor în uzină, sau testele la şcoală, sperietorii agitate adesea în faţa celor care trec încoace şi încolo frontierele între ştiinţă şi practica de teren. Dacă problemele puse pe teren nu pot fi rezolvate doar de către ştiinţă, ignorarea sau respingerea conceptelor elaborate ştiinţific nu garantează nimic altceva decât tocmai această ignoranţă şi respingere. Vrem deci să ştim dacă noţiunile sau conceptele pe care le vom întîlni în această lucrare, precum, de exemplu, atribuirea, teoria implicată, indentitatea socială, psihologizarea şi multe altele, sînt susceptibile să-i ajute pe actorii sociali în înţelegerea şi mai buna definire a situaţiilor pe care le trăiesc.

A pune problema unui eventual ajutor oferit de ştiinţa psihosocială practicienilor înseamnă a lua în considerare chestiunea mai generală a legăturii dintre cercetarea fundamentală şi intervenţia într-un context social. Iată de ce, plecînd de la schiţa pe care am prezentat-o, referitoare la spiritul experimentării, doresc din nou (Doise şi Monteil, *ibid.*) să apăr ideea unui eclectism luminat, extins în sensul unui demers filozofic descris de *Petit Robert* în termenii următori: „Şcoală şi metodă filozofică a lui Potamon din Alexandria recomandînd împrumutarea din diversele sisteme a celor mai bune teze, atunci cînd sînt compatibile, mai curînd decît edificarea unui sistem nou”. Ceea ce înseamnă conectarea unor sisteme sau niveluri diferite de explicaţie¹ care, singure, sînt adesea insuficiente pentru a orienta o practică.

1. Doise (1982) a reperat şi distins patru niveluri de explicare, intraindividual, inter-individual sau situaţional, poziţional şi ideologic, la care se referă cercetătorii în psihologia socială. La primul nivel se caută explicaţia în indivizii înşişi, interacţiunea individ-mediu social nefiind direct abordată, la al doilea nivel, în interacţiunile lor într-o situaţie dată, la al treilea, în poziţia lor faţă de sistemul social, la al patrulea, în fine, într-un ansamblu care ţine cont de „sistemele de

Am văzut că demersul de cercetare, prin intervenția cercetătorului, reduce complexitatea naturală a fenomenelor. Cel mai adesea, „fabricăm” situații pentru a pune în lumină efectele, controlînd, stăpînind și operînd variații asupra factorilor considerați ipotetic, pe baze teoretice sau de observație, ca fiind importanți pentru efectele scontate. Acest demers a permis fondarea a numeroase modele dintre care unele fac obiectul prezentei cărți. Demers legitim și chiar necesar pentru cercetător, dar lucrurile nu stau la fel pentru practicianul implicat în cotidian. Ce semnificație trebuie să acorde el teoriilor psihologiei sociale asupra atribuirii, identității, diferențelor între grupuri...? În mod cert, activitatea sa nu va avea prea mult succes dacă este angajată pe baza unei interpretări a situației prin elementele unei singure teorii și dacă rămîne dependentă de o singură paradigmă.

Pentru eficacitatea activității sale, practicianul trebuie deci să ia în considerare, simultan sau succesiv, abordări diverse. O asemenea conduită presupune, pentru a avea șanse de succes, un practician continuu informat asupra progreselor disciplinelor aflate în relație cu sectorul său de activitate. Acest demers nu este lipsit de constrîngerii, el impune poziții ferme și cere să se considere drept o necesitate dorința practicianului de a fi la curent, precum și voința cercetătorilor de a-și înfrînge reticențele și de a-și difuza mai larg și cît mai accesibil posibil rezultatele. Acest demers impune, instituțiilor implicate construirea unei adevărate politici de formare profesională continuă. Se pare că, din păcate, ne aflăm încă destul de departe de o asemenea situație. Fără a dispera în privința timpului necesar, nu trebuie să ne lăsăm în voia soartei.

Presupunînd această chestiune rezolvată, rămîne totuși problema utilizării acestor cunoștințe de către un practician, dintr-o perspectivă operatorie. Dacă eclectismul se impune din nou, el nu se exprimă suficient prin recurgerea sistematică la cel mai mare număr posibil de teorii, pentru a aplica automat situațiilor de intervenție rezultatele acestora. Împrumuturile din diversele sisteme teoretice disponibile trebuie puse în serviciul unei formulări, la rîndul ei teoretice, a problemelor întîlnite, pentru a opera un alt tratament decît cel presupus de întoarcerea la bunul simț. Cercul se închide

credințe și de reprezentări, de evaluări și de norme” (p. 33). Pentru autor, obiectul propriu psihologiei sociale ar fi tocmai articularea acestor diferite niveluri de explicație.

astfel și regăsim, într-adevăr, necesitatea de a ne inspira din spiritul abordării științifice care, pe baza principiului de simetrie formulat de filozoful Blouin (1976), conduce la a nu accepta nimic ca normal sau natural *a priori*. A nu fi dispus să accepți că lucrurile merg de la sine duce la refuzul evidenței bunului simț ca unică sursă de decizie pentru acțiune. Dacă această formă de spirit și de gîndire este constitutivă practicii de laborator, ea poate părea mai dificilă, chiar mai complicată, în munca de teren. Poate că este, de exemplu, mai confortabil sau mai comod să considerăm că școala reprezintă un spațiu instituțional organizat în mod necesar ca un loc al reușitei, decît să reținem ideea că ea este organizată ca un spațiu al eșecului. Din motive de rigurozitate intelectuală, n-ar fi cîtuși de pușin șocant să luăm în considerare cu titlu de ipoteză cea de a doua eventualitate.

Acest subterfugiu, ușor „perfid”, sînt de acord, subliniază, prin problemele pe care le evocă pentru cei care se ocupă de educație, importanța eclectismului. Un eclectism provenit din cunoașterea diferitelor modele sau sisteme teoretice disponibile, din sensibilizarea față de demersul științific și care să permită actorilor sociali să înțeleagă mai bine participarea lor la dinamicile instituțiilor, căpătînd astfel mai multă autonomie în modelarea anumitor determinisme sociale.

Ne putem da seama că, dacă practicianul trebuie să împrumute din diversele sisteme teoretice elemente compatibile referitoare la problemele pe care și le pune sau pe care le întîlnește, cercetătorul trebuie, în schimb, să ia în considerare elementele incompatibile ale diferitelor teorii pentru a le explica într-una globală. Din nefericire, în epoca noastră, fie se confundă, fie se instituie o opoziție între cercetători și practicieni și mărturisesc că nu prea mă atrage prima variantă. În această problemă, înclin bucuros în favoarea unei recunoașteri deschise a diferențelor dintre ei. O asemenea poziție fiind, mi se pare, condiția necesară, nu spun și suficientă, pentru o colaborare mai încrezătoare și, mai ales, mai eficace.

În ciuda dificultăților de a studia conduitele umane cu metodologii a căror imobilitate este incomparabilă cu cea în vigoare în științele academice recunoscute ca exacte, cunoștințele psihosociale oferite în paginile care urmează sînt, în cvasitotalitatea lor, rezultate din demersuri care vizează să se apropie de ele. O comunitate care nu se reduce doar la specialiști ar trebui totuși să le găsească o anumită relevanță pentru acțiune, aceasta fiind în tot cazul speranța pe care se bazează scrierea cărții de față.

Practicile evaluative

- Cîteva date privind evaluarea școlară
- De la divergențele în evaluare la motivele acestor divergențe
- De la evaluarea performanțelor la evaluarea calităților
- De la observarea conduitelor la explicarea lor : teoriile atribuirii
- Eroarea fundamentală – normă de internalitate și psihologizare
- Bilanț și repere pentru acțiune

Capitolul II

Practicile evaluative

Examenale, diplomele, orientarea, selecția joacă un rol atât de important în societatea noastră încât nu ne putem dispensa de întrebările referitoare la practicile și la mecanismele care condiționează punerea lor în aplicare. După cum nu putem să ignorăm consecințele lor. Fiecare din aceste activități presupune, independent de natura obiectului său, emiterea unei judecăți care ia în calcul unul sau mai multe criterii.

Evaluarea este termenul care desemnează, în general, actul pe baza căruia se emite judecata. Ca atare, el este util în numeroase domenii, nefiind rezervat terenului educației și formării. Totuși, având în vedere caracterul lucrării, termenul se va raporta exclusiv la acestea din urmă.

Cîteva date privind evaluarea școlară

Sintezele și lucrările mai vechi sau mai noi nu lipsesc în domeniul enunțat, atestînd interesul cercetătorilor față de chestiunea evaluării în mediile educative ; aceasta atît într-o perspectivă fundamentală, cît și într-o perspectivă mai direct aplicată. De la apariția lucrării lui Pieron, *Examen și docimologie*, în 1963, sub impulsul lui Noizet, evaluarea școlară ocupă un loc printre obiectele de studiu ale psihologiei. Acest autor îi consacrase, de altfel, prima sa cercetare, în 1961 : *Studiu docimologic asupra corectării probei scrise la bacalaureat*. Un calcul rapid este suficient pentru a ne da seama că au trecut mai bine de treizeci de ani de la primele cercetări sistematice în domeniu, din Franța, dar cine ar îndrăzni să afirme că activitatea de notare, de exemplu, la bacalaureat, integrează în desfășurarea ei studiile efectuate asupra acestui subiect ¹ ?

1. În legătură cu aceste lucrări, cititorul poate consulta cu folos publicațiile lui Noizet, Caverni (1981) ; Perrenoud (1984) ; De Ketele (1986).

Fără a intra în detaliile acestor lucrări de tip docimologic, trebuie totuși să reținem elementele cele mai utile pentru a introduce prezentarea psihosocială a problemelor generale legate de activitatea evaluativă. În acest scop, ne vom referi cel mai adesea la excelenta lucrare a lui Noizet și Caverni (1979).

Mai întâi, să ne definim punctul de vedere. Dacă în anii '70 evaluarea le părea unora ilegală, astăzi, o asemenea atitudine nu mai poate fi acceptată. Într-adevăr, orice proces de învățare, finalizat în mod necesar prin achiziționarea cunoștințelor și stăpânirea noilor abilități cognitive presupune, pentru dirijarea eficace a derulării sale, un control al efectelor. Evaluarea, a cărei principală virtute este de a permite confruntarea unui rezultat cu un obiectiv, se impune deci ca o necesitate. Dar acest lucru ar putea duce totuși la câteva confuzii. De exemplu, distincția între evaluarea sumativă și evaluarea formativă, cel mai adesea prost făcută în practică, este o sursă de dificultăți deosebit de gravă, deși nu întotdeauna evidentă pentru formatori și pentru cei formați.

În școli întâlnim mai multe forme de evaluare: evaluarea sumativă, care are drept scop furnizarea unui bilanț (situația elevului) și posibilitatea unei decizii (acordarea unei diplome, trecerea în clasa superioară) și evaluarea formativă, a cărei finalitate constă în furnizarea unor informații celui care învață pentru atingerea obiectivului fixat. Acestea din urmă i se adaugă, ca un al doilea punct de interes, ce nu poate fi neglijat, necesitatea de a-l informa pe învățător sau pe formator asupra progresului didactic și pedagogic, permițându-i să-i corecteze sau, eventual, să-i modifice cursul. În numeroase cazuri asistăm, din nefericire, la o contaminare a unei evaluări prin cealaltă, mai ales a evaluării formative de către evaluarea sumativă. Astfel, nota dată exercițiilor realizate în cursul trimestrului are prea adesea valoarea de bilanț și constituie în sine un adevărat examen. Să ne gândim la acea faimoasă notă finală, hotărâtoare, în parte, pentru trecerea în clasa superioară, care nu este altceva decât o medie aritmetică a notelor obținute în cursul anului, ceea ce este de ajuns pentru a ilustra cele spuse mai sus. Or, însoțirea, ghidarea elevului pe parcursul activității sale de învățare necesită în permanență informarea lui asupra comportamentului cognitiv. Cu atât mai mult cu cât, după cum arată numeroase rezultate concordante, subiecții în faza de învățare formulează în general judecăți nerealiste asupra propriilor lor capacități și rezultate practice (Kail, 1979; Newman, 1984). Astfel, după cum subliniază Fayol (1989), subiecții sînt foarte puțin în măsură „de

a-și autoevalua procedurile folosite și rezultatele lor, cel puțin cînd se confruntă cu sarcini complexe, compunere scrisă, rezolvarea unor probleme, strategii de învățare. În această fază, ei trebuie să fie ghidați, să beneficieze de un *feed-back*. Iată în ce constă interesul evaluării formative. Dar ea nu trebuie să se prezinte ca un cvasiexamen. Acest rol este atribuit, în schimb, evaluării sumative. Ea îi distinge pe elevi prin realizarea unui bilanț care trebuie să vină la timpul și locul potrivit, la capătul realizării programului sau a unei secvențe din respectivul program. Unii mă vor considera ușor tradiționalist, dar vechea teză trimestrială nu era, din acest punct de vedere, complet lipsită de interes. Ea cunoaște de altfel în ziua de astăzi, în diferite medii științifice, o revenire. Nu trebuie neapărat să ne plîngem de acest lucru.

Afirmarea necesității evaluării nu ne oprește totuși de a-i pune în lumină dificultățile, de a-i analiza caracteristicile și de a releva anumite aspecte perverse.

De la divergențele în evaluare la motivele acestor divergențe

Practica examenelor (în orice formă) a sădit în fiecare din noi, examinator sau candidat, la un moment dat, un resentiment sau o îndoielă. Cine n-a implorat vreodată cerul, în secret, să trimită „un examinator bun”, capabil să ne aprecieze la justa noastră valoare, cea care ne va aduce dintr-o dată succesul?

Pentru cei care cred în virtuțile incantațiilor s-ar părea, dacă observăm realitatea anumitor date, că pronunțarea lor pentru a evita o proastă evaluare nu e chiar inutilă. Într-adevăr, conform lui Noizet și Caverni (*op. cit.*), care relatează studiile efectuate de Pieron și Noizet asupra notării la bacalaureat, divergențele între evaluatori sînt cit se poate de obișnuite. Astfel, comparînd mediile date de examinatori în 13 juri de filozofie și 17 juri de matematici, alese la întîmplare printre cele din sesiunea iunie 1955 a Academiei din Paris, Pieron *et al.* (1961) descoperă o divergență de mai mult de 10 puncte din 20 între media notelor celui mai indulgent examinator și cea a celui mai sever. Studiind procedurile de notare dintr-o altă academie, Noizet găsește divergențe comparabile între trei sesiuni de bacalaureat. Dar, se va spune, acesta trebuie să fie punctul slab al disciplinelor literare, atît de sensibile la aprecierea subiectivă. Ar fi imprudent să credem aceasta. Într-adevăr, aceleași studii relevă divergențe echivalente, deci prea importante pentru a

putea fi atribuite unor fluctuații aleatorii în disciplinele științifice și în filosofie. Rezultatele acestor lucrări, efectuate asupra unor date culese în cursul unor examene reale, îl determinaseră de altfel pe Pieron (1963, p. 24) să scrie că pentru a prezice nota unui candidat la un examen este mai util să-l cunoști pe examinator decât pe candidat.

Deși comparațiile din aceste studii au fost realizate în condiții certe de rigoare științifică, cititorul poate totuși să nu le considere semnificative. Iată de ce vom evoca pe scurt rezultatele obținute, de această dată, în situații provocate și nu invocate (cf. capitolul I). Tehnica folosită în planificările experimentale folosește corectarea multiplă. Această tehnică permite, pentru o aceeași lucrare, mai multe evaluări realizate de diferiți examinatori sau de același examinator în momente diferite. Numeroase experimente realizate conform acestei paradigme pun în lumină divergențe inter și intra-evaluatori, atît în privința unui lot de lucrări, cit și pentru una singură (pentru o prezentare detaliată, v. Noizet și Caverni, *op. cit.*, pp. 35-46). Oricît de puțin încurajatoare ar fi, această constatare nu ne obligă să admitem ca inevitabile distorsiunile evaluative. Într-adevăr, este posibil să modelăm efectele prin proceduri de concertare sau de fixare a unor bareme sau chiar folosind anumite tratamente statistice. Scopul acestei cărți nefiind docimologia, îl trimitem pe cititor la lucrările indicate în bibliografie.

Mai aproape de preocupările noastre, cercetarea explicațiilor fenomenelor de divergență merită atenția noastră. În munca lor teoretică și experimentală, Noizet și Caverni au ajuns să caute determinații ale comportamentului evaluativ și, de aici, elementele susceptibile de a influența judecata și luarea unei decizii. O trecere în revistă rapidă a acestor efecte, numite efecte-sursă, și o rememorare a interpretării lor vor fi de ajuns pentru a ne face să abordăm problematicile psihosociale¹.

1. Faptul ne determină să îndepărtăm din această prezentare alte surse de *bias*, legate, de exemplu, de efectele de ordine. Astfel, lucrările corectate mai întîi fac obiectul unei supraestimări evaluative, cu excepția celei dintîi, care suferă efectul invers. Explicația ține chiar de locul pe care îl ocupă în setul de lucrări. În cazul lucrării, examinatorul nu dispune, pentru ea, de un alt termen de comparație decât produsul normă și lucrarea suferă cel mai adesea de pe urma acestei comparații. Locul lucrării de control joacă deci un rol important în evaluare. Alte efecte de semnalație sînt cele de ancorare și de contrast care determină ca o aceeași lucrare, notată după o lucrare bună sau proastă, să fie sub- sau supra-evaluată.

Influența cunoașterii performanțelor anterioare ale elevului asupra evaluării comportamentului actual

Rezultatele unui experiment al lui Noizet, Fabre și Caverni (1975) arată că media notelor în baza 20, acordate aceluiași lucrări, diferă cu două puncte atunci cînd corectorii cunosc nota anterioară, mică sau mare, atribuită fictiv autorilor lucrărilor (11,86 în cazul unei note anterioare mari ; 9,86 în cazul unei note anterioare mici). Aceste rezultate, reeditate adesea, relevă, conform cercetătorilor, un efect de asimilare, adică reducerea distanței între nota virtuală și nota anterioară.

Statutul școlar al elevilor și originea lor socio-economică

Și în acest caz (cf. Bonniol, Caverni și Noizet, 1978) se manifestă o distorsiune evaluativă, după cum lucrările sînt așa-zis scrise de elevii dintr-o clasă cu nivel bun sau o clasă cu nivel slab, sensul distorsiunii fiind ușor de închipuit. De asemenea, poate fi observat același efect în cazul informării prealabile a evaluatorilor asupra originii și situației social-economice a candidaților.

Acest scurt inventar al cîtorva rezultate exemplificatoare nu trebuie neapărat să ne facă să presupunem o incapacitate înăscută de a produce evaluări fiabile. Pur și simplu, subiectul confruntat cu o situație de judecare o tratează în funcție de informațiile de care dispune în raport cu obiectul, legate la fel de bine de caracteristicile situației școlare în sine, cit și de caracteristicile sociologice sau psihologice ale elevilor. Plasat în situații diferite, examinatorul le abordează în mod diferit. Informațiile de care dispune *a priori* îi provoacă așteptări specifice, plecînd de la reprezentările pe care și le-a format asupra elevilor, pe baza caracteristicilor lor personale sau a apartenenței sociale. Prin urmare, atitudinea sa în culegerea de indici vizează relevarea ocurențelor în acord cu așteptările sale ; așteptări care sînt guvernate de reprezentarea pe care și-a elaborat-o asupra universului de referință.

Numeroase reprezentări, vehiculate de actorii sistemului școlar și ai instituțiilor educative, se găsesc la originea unui tip de comportament ce amintește de cel evocat mai sus în legătură cu evaluarea. Gilly (1980) a realizat un studiu pertinent asupra acestor reprezentări arătînd cum se

construiesc și se organizează ele în universul școlar. La rîndul lor, Mugny și Carugatti (1985) au subliniat cît de greu poate cîntări reprezentarea inteligenței în dezvoltarea ei înseși. Dar asupra inteligenței vom reveni mai tîrziu. Pentru moment, prezentarea acestor cîteva elemente este de ajuns, fără îndoială, pentru a evoca dificultatea și complexitatea actului de evaluare, tradus într-o simplă notă consemnată în carnet. Și totuși, de aici decurg consecințe profunde pentru individul-obiect al evaluării. Într-adevăr, el depinde la fel de mult, dacă nu chiar mai mult, de ceea ce evaluatorul „are deja în minte” și de situațiile în care este plasat, ambele fiind adesea legate între ele, ca și de proprietățile intrinseci ale obiectului sau ale individului supus evaluării. Iată de ce merită să ne întrebăm serios în ce măsură este interesant, de exemplu, să dăm unui profesor informații despre viitorii săi elevi. Preocuparea legitimă de a cunoaște dinainte caracteristicile școlare, psihologice sau sociale ale elevilor poate avea efecte negative. Dacă ținem cont de cîteva elemente prezentate la începutul acestui capitol, aceste informații prelabile vor favoriza elaborarea unei reprezentări care, la rîndul său, va determina așteptările ce vor juca ele însele rolul de selector de indici în aprecierea comportamentelor școlare. Consultarea carnetului, cunoașterea raportului asistentei sociale, comentariile colegului care „cunoaște bine” elevul trebuie oare eliminate? Sigur că nu, dar ele trebuie să intervină după ce profesorul începe să se ocupe efectiv de elev sau de clasă; numai astfel aprecierile lui vor căștiga în obiectivitate.

De la evaluarea performanțelor la evaluarea calităților

Într-un *buletin școlar** se poate observa că evaluarea cifrată este însoțită în general de un comentariu, de o apreciere. Ceea ce înseamnă că, pe baza obiectului inițial (producția școlară) și pornind de la evaluarea lui sînt elaborate prin extrapolare alte tipuri de obiecte cu caracter subiectiv. Bonniol (1981) relevă cîteva dintre aceste extrapolări abuzive. Mai întîi, cea corespunzătoare evaluării progresului, conducînd, conform expresiei lui Bonniol,

* *buletin școlar* (fr. *bulletin scolaire*): raport trimestrial al profesorilor și al administrației școlii cuprinzînd notele și cîteva aprecieri generale asupra activității unui elev (n. red.).

la scăderea abuzivă. Într-adevăr, despre un elev se spune că a făcut progrese atunci cînd obține în cursul sau la finele unei perioade de învățare rezultate mai bune decît înainte, adică atunci cînd rezultatele sale, evaluate pe scara notelor, sînt superioare celor anterioare. Dar, pentru ca această evaluare să fie legitimă, ar trebui ca ambele sarcini, și, în consecință, finalitatea lor, să fie echivalente. Deci se impun probe etalonate, ceea ce, în general, se întîmplă și în realitate, probele propuse în cursul unui an școlar fiind cel mai adesea de o complexitate progresivă. Prin urmare, neputînd compara activitatea propriu-zisă, examinatorul este constrins să compare evaluările pe care le-a atribuit. Dacă notele sînt slabe și echivalente, rezultatul scăderii este egal cu zero, și nu se deduce nici un progres. Într-un asemenea caz, după cum a arătat Reuchlin, proprietățile numerelor sînt atribuite obiectelor care le poartă. Această primă extrapolare duce, din nefericire, la multe altele. Ea permite mai ales trecerea la evaluarea cantității de muncă prestată, niciodată, din cîte știu, măsurată explicit ca atare. Totuși, aprecierea „nici un efort în muncă” se impune ca un adevăr definitiv, deși ea ține, cel mai adesea, de pure impresii. De la „nu muncește” la „lipsă de efort și de seriozitate”, toate deducțiile în termeni de categorie morală sau de judecată asupra personalității sînt posibile. Fiind vorba despre aprecieri intelectuale, întîlnim adjective la tot pasul: spirit clar, vioi, confuz, paradoxal! În ce privește comportamentele sau conduitele sociale ale elevului, se întîmplă același lucru: timid, arrogant, agitat; calificativele nu lipsesc niciodată.

Activitatea evaluativă constituie deci o practică permanentă, cu adevărat constitutivă pentru universul școlar. Cercetătorii în psihologie socială au făcut un obiect de studiu din psihologia de fiecare zi, pentru a-i înțelege mecanismele și prevedea efectele (Leyens, 1983; Beauvois, 1984). Este deci necesar să oferim cititorului principalele elemente, pentru a putea astfel aprecia singur eventualele rezultate.

De la observarea conduitelor la explicarea lor: teoriile atribuirii

Explicarea conduitelor și judecățile în termeni de trăsături de personalitate

După cum am văzut, activitatea evaluativă este însoțită de evaluări operate în termenii trăsăturilor de personalitate: elev serios, conștiincios etc. Ea se

traduce, în parte, la persoanele în chestiune, și prin căutarea unei explicații pentru conduita celuilalt sau pentru propriile lor comportamente. Psihologia științifică s-a consacrat mult în cursul ultimilor ani descrierii activităților de acest tip, printr-o muncă teoretică și experimentală intensă și a produs mai ales teoriile atribuirii cauzale și teoriile implicite ale personalității (T.I.P.).

Teoriile atribuirii, un primat cognitivist

Prezicerea și controlul mediului nostru social și non-social reclamă posibilitatea de a distinge între ceea ce este și ceea ce nu este stabil. Aplicat relațiilor noastre sociale, acest fapt implică posibilitatea de a atribui o cauză comportamentului observat: se datorează el hazardului, personalității autorului sau situației? „Încercăm să prevedem explicații ale evenimentelor sociale care să combine invariabilul și aleatoriul” (Leyens, 1983, p. 81). Pentru aceasta, facem deducții specifice, numite de către psihologii sociali „atribuiri”; ele constau în folosirea unei informații pentru a produce un supliment „legat de cea dintîi printr-o cauzalitate de tip inductiv” (Leyens, 1983, p. 82).

Deci psihologii sociali și-au pus adesea problema cunoașterii modalităților folosite de individ pentru realizarea inferențelor cauzale (de exemplu, a face atribuiri). Această interogație, aparent nu foarte însemnată, se află totuși la originea unei importante răsturnări epistemologice, dînd naștere la numeroase lucrări. Kelley și Michela, într-o recenzie publicată în 1980, referitoare la studii efectuate în anii '70, au numărat nu mai puțin de nouă sute. Pentru a căuta un răspuns, este mai întîi necesar să ne debarasăm de o anumită concepție asupra subiectului uman, considerat pînă atunci ca o ființă pasivă, și să-l privim nu ca simplă mașină de răspuns, ci și ca mașină care face deducții (Moscovici, 1972), ca ființă organizatoare și reorganizatoare, care tratează informația, ca actor, și nu ca organism pur reactiv. Este vorba de trecerea de la behaviorismul radical, care neglijează intențiile și dispozițiile personale, la un cognitivism capabil de altfel de tot atîta radicalism, punînd accentul „pe modul în care individul analizează și structurează informațiile provenind de la mediu, pentru a-și elabora răspunsul” (Georges și Richard, 1982, p. 69). Omul, privit ca o ființă rațională, ar urmări echilibrul cognitiv. Pentru Heider (1958), unul din părinții psihologiei sociale moderne, atribuirea participă la această căutare de echilibru

și răspunde nevoii individului de a-și organiza mediul în mod coerent, pentru a-l face mai previzibil. Iată de ce psihologul naiv (eu și dumneavoastră) consideră conduita celuilalt ca un rezultat al concurenței între forțele provenite de la însuși autorul conduitei și forțele situate în mediul său. În literatura de specialitate, această formulare a făcut obiectul mai multor tentative și modele de explicație (Jones și Davis, 1965; Kelley, 1967; Jones și McGillis, 1976), la rîndul lor aflate la originea a numeroase cercetări experimentale. Ar fi necesar să le prezentăm, rezumîndu-le în linii mari. Cititorul interesat poate găsi o prezentare și un studiu detaliat în *L'explication quotidienne*, lucrarea cu titlu elocvent a lui Deschamps și Clemence (1987).

Pentru Jones și Davis (1965), problema tratată este cea a percepției¹ pe care o poate avea un individ asupra caracteristicilor unei alte persoane. Ei postulează faptul că, în fața unei acțiuni efectuate de cineva, sintem în măsură să decidem dacă este vorba de un accident sau dacă persoana în chestiune ignoră consecințele actelor sale. În caz de răspuns negativ, nu se poate atribui acțiunii nici o intenție. Ca atare, nici o dispoziție nu subîntinde actul observat. În schimb, în cazul în care răspunsul este pozitiv, se atinge o a doua etapă a raționamentului, ce consistă în izolarea efectelor specifice declanșate de mai multe acțiuni posibile. Acestea din urmă vor furniza baza atribuirii, efectele comune fiind eliminate ca non-informative.

Iată de ce sînt primordiale condițiile ce trebuie reunite pentru stabilirea unei corespundețe, de către individ, între conduita observată și un atribut personal al producătorului ei. Este mai întîi necesar ca această conduită să aibă efecte sau să fie percepută ca trebuînd să aibă efecte. Ea urmează să antreneze sau să fie susceptibilă de a antrena modificări ale situației în care se produce. Mai apoi, pentru a face o deducție, se impune să presupunem că actorul este conștient de propriile sale acțiuni. Într-adevăr, nu se poate

1. Nu este deplasat să vorbim aici de percepție. Într-adevăr, la origine, lucrările asupra atribuirii se inspiră din lucrările asupra percepției obiectelor fizice. Mișcînd în mod aleatoriu figuri geometrice diferite, Heider și Simmel (1944) notează că subiecții confrunțați cu aceste percepții le explică atribuînd o intenționalitate anumitor forme și, în plus, atribuie acestor mișcări explicații în termeni de cauzalitate. Ei antropomorfizează situația. Prin urmare, de ce să nu atribuim oamenilor aceleași reacții față de interacțiunile umane? Astfel începea experimentul lui Heider.

atribui cuiva o intenție dacă nu poate anticipa efectele acțiunii sale. În plus, observatorul (psihologul, profesorul, dumneavoastră sau eu) trebuie să ia în considerare eventuala competență a actorului în producerea efectelor constatate. În fine, deducția este posibilă numai în măsura în care acțiunea observată nu este *a priori* sigură.

Ansamblul acestor elemente, ale căror mecanisme nu le vom discuta aici, se bazează pe o concepție personologică a explicării conduitei. În alți termeni, și din punctul de vedere al psihologiei naive, teoria ne descrie modul în care încercăm să cunoaștem persoanele din anturajul nostru, traducându-le în termeni dispoziționali. Trebuie să mai adăugăm că, pentru Jones și Davis, observatorul are o sensibilitate aparte pentru efectele percepute ca dezirabile. Dezirabilitatea socială a acțiunii și a efectelor sale fiind, după cum notează Beauvois (1984), un factor care poate face ca această acțiune să fie aprioric probabilă. În acest model, numit modelul inferențelor corespondente, comportamentul sau conduita celui alt sunt percepute ca un reflex al intențiilor sale și, mai mult, al *dispozițiilor sale personale*.

Ne găsim de altfel, cu această teorie, în fața unei supraestimări a determinismului personal. Dominantă în funcționările noastre cognitive, supraestimarea intersectează evaluările. Să nu ne mirăm dacă manifestările sale se regăsesc în numeroase alte comportamente.

Opusă acestei concepții, preocupată de studiul condițiilor în care un observator caută să rezece diferențierea introdusă de o persoană anume într-un act, există o alta (Kelley, 1971) vizind, înainte de toate, cercetarea modului în care un subiect ajunge să elimine orice diferențiere introdusă de o persoană aparte într-un act, pentru a atinge o realitate obiectivă, independentă de un individ specific. Atribuirea ar însemna aici un proces de deducție care să permită individului accesul la cunoașterea mediului. Kelley se preocupă deci mai mult de ceea ce numește el însuși atribuire externă. Conform acestui model, se presupune că subiecții se comportă în atribuiri lor ca niște statisticieni, consacându-se unei tratări obiective a informației. Dacă pentru Jones și Davis (1965), sau chiar Jones și McGillis (1976), deducția este orientată în direcția persoanei, pentru Kelley ea este mai situaționistă. Într-adevăr, pentru el, ca și pentru Heider (1958), „teoria atribuirii se referă la procesul prin care un individ interpretează evenimentele ca fiind provocate de părți aparte ale mediului relativ stabil” (Kelley, p. 193, citat de Da Gloria și Pages, 1975, p. 230).

Această poziție se sprijină pe o analogie cu modelul de analiză cauzală din științele experimentale și împrumută din demersul științific al psihologului unul din principiile sale de bază, covariația. Un factor (obiect, eveniment etc.) este asociat cu o serie de criterii care pot să-l explice, pentru a-i descoperi cauza exactă. Este vorba despre analiza de varianță, instrument statistic des folosit de psihologi.

Conform acestor modele, al căror studiu mai aprofundat poate fi obiectul unei cărți (Deschamps și Clemence, 1987), se poate considera că rolul contextului social a fost oarecum neglijat în interesul factorilor personali sau al proprietăților intrinseci obiectului. Reproșurile adresate teoriilor atribuirii ar ține, înainte de toate, de interesul marcat exclusiv pe care îl acordă relațiilor interindividuale într-un context, referindu-se la apartenența la grupuri sau luând în considerare doar *in-group*-ul. Or, importanța acestui context social nu este neglijabilă. Încă din 1955, Thibault și Riecken asociază noțiunile de cauzalitate internă și externă cu poziția socială a indivizilor aflați în opoziție. Studiind diferențele de atribuire în situații caracterizate de asimetrie de putere, ei constată că ceea ce ține de atribuirea externă pentru statutul inferior ține de atribuirea internă pentru statutul ridicat. Mai aproape de noi, Deaux și Emswiller (1974) arată că ceea ce, pentru un bărbat, este atribuit competenței (element intern) este atribuit, în cazul unei femei, șansei (element extern). Experimentul realizat de acești autori a constatat în a cere indivizilor reprezentând cele două sexe să evalueze o performanță identică realizată de o persoană stimulent, bărbat sau femeie, într-o sarcină specific masculină sau feminină. Rezultatele obținute indică o atribuire în termeni de cauzalitate internă (competență) pentru performanța bărbatului într-o sarcină masculină și o atribuire în termeni de cauzalitate externă (noroc), în aceeași sarcină și pentru o performanță identică realizată de un subiect feminin. Aceste rezultate se observă atât la subiecții masculini, cât și la cei feminini. În schimb, reciproca nu este adevărată; pentru o sarcină feminină persoana stimulent de sex masculin este percepută ca fiind la fel de competentă ca și persoana stimulent de sex feminin. De altfel, atunci când indivizii din ambele categorii sînt slab calificați sau când nivelul sarcinilor nu este prea complex, se tinde către o evaluare mai favorabilă a femeilor decât a bărbaților (Feather și Simon, 1975). Asemenea *bias*-uri corespunzătoare sexelor se regăsesc și în lucrările studenților (Bradley, 1984).

Atribuirea ar fi astfel nu numai procesul prin care un individ dă un sens mediului său, ci și un proces prin care unui individ i se atribuie un loc în raporturile sociale.

Atribuirile par deci să indice o anume sensibilitate față de pozițiile sociale sau față de apartenențele ideologice. Într-o altă cercetare (Monteil, Bavent și Lacassagne, 1986), am putut aprecia aceste efecte. Experimentul, realizat într-un mediu școlar, s-a derulat în două etape. Într-o primă fază, 140 de profesori de gradul doi, de la profilurile tehnic, clasic și modern, au fost invitați să participe la un stagiul avînd drept scop orientarea școlară, precedat de o conferință asupra problemelor docimologice, ținută de un profesor universitar. În cursul acestui stagiul, susținut de consilieri de orientare și de profesori, subiecții, aleși în funcție de apartenențe sindicale diferite, erau familiarizați cu studiul de caz și cu interviul înregistrat. În afara interesului pentru stagiul în sine, aceste activități aveau drept scop pregătirea experimentului propriu-zis. După cîteva săptămîni, 64 de stagiați erau reușiți după apartenența lor sindicală (tendințe așa-zis de dreapta sau de stînga) și de poziția lor instituțională (profesor de liceu în învățămîntul general sau în școli profesionale). În cursul întîlnirii, prezentată ca o continuare a lucrărilor, se furniza în scris tuturor subiecților o informare asupra cazului unui elev în situație de eșec școlar, consemnînd, în același timp, elemente în raport cu persoana elevului (anumite comportamente) și cu situația sa socială (familie, locul de proveniență etc.). Se asigura un echilibru între elementele interne (personale) și externe (situaționale). Plecînd de la acest caz, se înregistrau pe bandă de magnetofon atribuirile fiecărui subiect după următorul consemn: „În cadrul unei formări întreprinse la centrul de orientare și informare se concep cazuri-tip pentru pregătirea viitorilor consilieri de orientare; aș dori să încercăți, plecînd de la cazul R..., să indicați motivele care vi se par că explică situația școlară a subiectului”. Să reținem aici, printre altele, două condiții experimentale. Într-una din ele, subiecții erau supuși consemnului amintit mai sus. În cealaltă, se adăuga informația următoare: „rezultatele vor fi publicate în jurnalul asociației părinților, jurnalul asociației Schleret (caracterizată de o tendință de dreapta) pentru profesorii cu orientare politică de dreapta și jurnalul asociației Andrieu (caracterizată de o tendință de stînga) pentru profesorii cu simpatii de stînga”. În primul caz situația este considerată neutră, în al

doilea caz ea mobilizează o apartenență ideologică. Culegerea atribuirilor era realizată pe baza unităților propoziționale exprimînd caracterul dispozițional sau situațional al aserțiunii.

Rezultatele prezentate în tabelul I reflectă procentele de atribuire dispoziționale raportate la ansamblul atribuirilor.

Tabelul I

Tabelul mediei frecvenței atribuirilor dispoziționale

	Profesorii în învățămîntul general		Profesorii în învățămîntul tehnic		TOTAL
	Stînga	Dreapta	Stînga	Dreapta	
Neutri	73	36	63	71	243
Militanți	35	31	51	18	135
TOTAL	108	67	114	89	

Pe scurt, aceste rezultate arată mai ales că mobilizarea unei apartenențe ideologice are un efect asupra tipului de atribuire efectuată. Ea antrenează o prăbușire a atribuirilor dispoziționale. La fel, apartenența sindicală de stînga favorizează emiterea unor atribuiți mai puțin dispoziționale. Alte efecte, numite efecte de interacțiune, intervin în acest experiment. Pentru analiza lor, cititorul se poate informa din articolul original. Ceea ce aș vrea să rețin din aceste rezultate, pentru scopul urmărit aici, ar fi două aspecte. Mai întîi, o tendință generală de a face apel la atribuiți dispoziționale într-o situație oarecum particulară (în general, dacă elevul a eșuat înseamnă că nu este în mod intrinsec bun) și la atribuiți situaționale într-o situație publică (în general, elevul a eșuat pentru că mediul și istoria lui socială nu îi sînt favorabile). Într-adevăr, tipurile de atribuire se schimbă în funcție de divulgarea sau nedivulgarea lor. Astfel, ar exista o primă credință în determinarea personală a eșecului școlar, dublată de o a doua credință conform căreia nu e tocmai recomandabil să afirmi public acest lucru, cel puțin în mediile de educatori.

Este necesar, în al doilea rînd, să relevăm o sensibilitate „ideologică” a acestor „credințe dispoziționale” sau „situaționale”. Ne vom mulțumi doar

să semnalăm acest lucru. Să adăugăm, în final, că dacă ceea ce avem în minte determină în parte unele dintre atitudinile noastre, faptul trebuie să dea de gândit.

Ansamblul rezultatelor invocate, plecând de la diferitele experimente descrise până acum, permite deci să remarcăm, în același timp, o supraestimare și o diferență de „valoare” acordată cauzalităților interne față de cele externe. Aceasta, evident, atunci când explicațiile sînt în egală măsură probabile. Fapt controlat, bineînțeles, de tehnicile de experimentare folosite. Supraestimarea cauzalității interne nu înseamnă nimic altceva decît o tendință de exagera ponderea explicațiilor dispoziționale și de a o minimaliza pe aceea a explicațiilor situaționale în justificarea globală a comportamentului cuiva. Această stare de fapt este cunoscută în literatură sub numele de eroare fundamentală, expresie propusă de către psihologul american Ross, în 1977. Se pare că nimeni nu-i poate scăpa. În cazul acesta, ea se întîlnește cu experiența cotidiană, realitatea socio-educativă prezentînd adesea aspecte-prototip cele mai edificatoare (Le Poulter, 1986, 1987). Nu se pune deci problema caracterului real al acestei erori, acordul fiind cvasiunanimit, ci aceea a originii sale. Să-i consacram toată atenția.

Eroarea fundamentală – normă de internalitate și psihologizare

Controlul întăririlor

După Rotter (1966), anumiți indivizi ar avea tendința de a considera că întăririle al căror obiect sînt sancțiunile pozitive sau negative decurg direct din ceea ce sînt sau din ceea ce au făcut (n-am o notă bună pentru că nu mi-am lucrat suficient exercițiul), pe cînd, pentru alții, acestea depind de forțe exterioare sau pot chiar să intervină independent de ceea ce sînt sau de ceea ce au produs din punctul de vedere al comportamentului (am o notă proastă pentru că profesorul nu mă poate suferi). O asemenea distincție este importantă. Ea separă, într-adevăr, două tipuri de subiecți: cei care se cred responsabili de ceea ce li se întîmplă (control intern) și cei care sînt, într-un fel, „marcați de destin” (control extern).

Această distincție poate avea anumite consecințe asupra învățării. Rotter situează de altfel problema internalitate/externalitate în cîmpul teoriilor asupra învățării sociale.

Făcînd în acest fel din cuplul internalitate/externalitate o variabilă semnificativă pentru procesul de învățare în situații diverse, se presupune, în materie de credințe asupra controlului recompenselor, existența unor diferențe individuale consistente.

Astfel, în cazul în care un individ stabilește o legătură între o întărire și propriul său comportament, ea va afecta probabilitatea de reproducere a acestui comportament într-o situație asemănătoare. Invers, această probabilitate nu va fi afectată dacă individul consideră că întărirea ține de hazard. Diferențele de credință, în materie de control al întăririlor, pot duce la diferențe marcate în reacțiile individului la evenimente, cu ocazia eșecurilor sau reușitelor la examene, de exemplu. Astfel, Feather (1968) arată că nivelul încrederii în sine al subiecților „externi” poate crește după un eșec și diminuea după un succes (norocul e schimbător!). Dimpotrivă, nivelul „internilor” va avea o tendință mai mare de a crește după un succes și, respectiv, de a scădea după un eșec. Este vorba, de fapt, de lecțiile pe care fiecare este în măsură să le primească dintr-o experiență, în funcție de poziția sa pe axa internalitate-externalitate.

Evident, literatura specializată în acest subiect (pentru o sinteză bună a lucrărilor în domeniu, cf. Dubois, 1988) ar avea tendința de a explica valorizarea aspectului intern pentru a motiva subordonarea mediului de către subiect. Se pare chiar (Lefcourt, 1976) că legătura internalitate-performanță pozitivă este deosebit de evidentă în contextele școlare, concluzia fiind întotdeauna aceeași: cei mai buni sînt interni. De altfel, anumite lucrări (Rabinowitz, 1978; Claes, 1981) arată că subiecții din clasele sociale favorizate sînt mai interni decît subiecții din clasele sociale defavorizate. Trebuie deci să asociem reușita socială cu internalitatea? Beauvois (1984) temperează o cauzalitate de acest tip, „dar pare dovedit faptul că internalitatea este o reprezentare a claselor favorizate, un tip de raport cu lumea pe care îl au oamenii bine văzuți” (1984, p. 109). De altfel, (Claes, 1981; Dubois, 1987) se pare că, în cursul școlarității sale, copilul dezvoltă o reprezentare a controlului întăririlor în sensul unei evoluții către internalitate. Rămîn totuși de stabilit condițiile educative ale acestei evoluții. Se poate crede pe bună dreptate că ea întreține un raport cu stilurile pedagogice ale profesorului și ale familiei. Dubois a arătat de altfel că ea ar rezulta mai degrabă din învățare decît din dezvoltarea operatorie și că această învățare

este facilitată în mod deosebit de frecventarea sistemului școlar. La fel, în cîmpul muncii sociale, Le Poulter (1988) a putut pune în evidență cît de valorizat era statutul de internalitate. Se pare deci că dispozitivele socio-educative, prin intermediul unui discurs educativ constant în privilegierea valorilor de autonomie, de responsabilitate, de asumare, sînt principalul vector a ceea ce Beauvois (*op. cit.*) a numit normă de internalitate. Definită ca normă foarte generală, ea ar corespunde unui ansamblu de fenomene traducînd toate o supraestimare a rolului actorului în materie de explicare a conduitelor și întăririlor. Eroarea fundamentală s-ar putea datora intervenției acestei norme de internalitate. Normă a unui grup social, a cărei achiziție diferențiată în timpul dezvoltării ar fi facilitată de dispozitivele socio-educative și strîns asociată cu activitatea evaluativă, ea ar aparține, în principal, persoanelor ale căror poziții socio-instituționale implică evaluarea altor persoane și distribuirea de întăriri (sanțiuni pozitive sau negative...).

Le Poulter și Zehana (1988) au studiat tocmai relația dintre achiziția acestei norme de internalitate și activitatea evaluativă. Rezultă din cercetarea lor, realizată cu școlari din Franța și Algeria, că subiecții care adoptă poziții evaluative în privința elevilor din clasa lor explică eșecul școlar mai degrabă prin factori dispoziționali decît prin factori situaționali. Se regăsește aici o funcționare similară cu cea întâlnită la profesori în experimentalul lui Monteil *et al.* (1986). Importanța acestor elemente nu scapă nimănui. Faptul de a ocupa o poziție de evaluator duce la supraestimarea factorilor dispoziționali sau interni în materie de explicare a conduitelor și a întăririlor. Or, evaluarea este constitutivă pentru universul școlar.

Se cuvine oare să desconsiderăm norma de internalitate în numele responsabilității sale în producerea erorii fundamentale? Să nu confundăm explicația unui mecanism cu judecata asupra utilității lui. La urma urmelor, a deveni intern nu înseamnă a te considera responsabil, capabil de a-ți asuma urmările propriilor acțiuni? Prin urmare, nu este interzis să ne bucurăm că dispozitivele socio-educative sau de formare profesională favorizează adăptarea la această normă de internalitate. Într-adevăr, Beauvois și Ferry (1987) au arătat că indivizii candidați la un anumit post care dau explicații interne evenimenelor sînt considerați mai potriviți pentru ocuparea postului vacant decît cei care furnizează explicații mai ales externe. De ce, după cum sugerează Dubois și Trognon, n-am putea să imaginăm, în stagiile rezervate

tinerilor fără loc de muncă, realizarea unor formări de „internalitate”, în care i-am învăța pe tineri să adopte în mod sistematic poziții interne? Ținînd cont de obiectiv – obținerea unei slujbe – acest lucru ar fi legitim. La urma urmelor, într-un cerc vicios merită să transformăm viciul în virtute. Norma de internalitate favorizează și valorizează explicațiile interne; ca atare, să-i stimulăm pe ceilalți să făurească permanent explicații interne. Dar, lucizi și avertizați, să știm să ne apărăm de eroarea fundamentală.

Cît despre aceasta din urmă, Leyens (1983) și Leyens, Aspel și Marques (1987) apără teza, de altfel compatibilă cu precedenta, conform căreia ea ar fi favorizată de psihologizare. În sprijinul tezei sale, Leyens aduce mai multe cercetări dintre care una, nepublicată, a lui Di Giacomo, merită să fie relatată. Autorul prezenta studenților de la psihologie un film în care două fetițe se jucau cu mașinuțe. Se prezenta acest film fie ca o secvență de joc, fie ca o secvență de terapie prin joc. Cînd se cerea mai apoi subiecților să povestească ce văzuseră, cei dintii (condiția secvență de joc) spuneau „se joacă cu mașinuțele și se distrează să provoace accidente... etc.”, iar ceilalți (condiția terapie prin joc) vorbeau în acești termeni: „cea mai mică taie drumul prietenei sale, suferă de un complex al castrării, pentru ea mașina este simbolul... etc.” (Leyens *et al.*, p. 71). Și alte lucrări (Hoffman *et al.*, 1981) arată că simplul fapt de a psihologiza sarcina, situația etc. antrenează mai ales atribuire dispozițională. Nu trebuie să ezităm în a-i acuza pe acei psihologi de profesie care, se pare, folosesc în mod curent acest tip de atribuire (Batson și Marz, 1979).

Cei care au frecventat consiliile de clasă¹ la școală sau reuniunile de sinteză în instituțiile socio-educative, știu prea bine că este vorba de locuri eminamente psihologizate. Faptul că evaluările cifrate ale lucrărilor elevilor sînt atît de des prelungite de comentarii asupra personalității autorilor lor nu are de ce să ne surprindă.

Legătura, dintr-un anumit punct de vedere dovedită, între evaluare și atribuirea dispozițională pare deci să indice că situațiile școlare și educative sînt deosebit de propice în favorizarea percepției cauzei comportamentelor sau a conduitelor în persoanele înșeși. Dacă adăugăm că, fiind vorba de explicarea

1. În Franța, la sfîrșitul fiecărui trimestru pentru stabilirea mediilor, se reunește un consiliu format din profesori, reprezentanți ai părinților și un reprezentant al elevilor. El poartă numele de consiliu de clasă (n. tr.).

comportamentului celui alt sau a propriului comportament, actorul și observatorul nu tratează informația în același fel (Jones și Nisbett, 1972), cel dintâi fiind înclinat să facă atribuiri situaționale, în timp ce al doilea realizează atribuiri dispoziționale, observația în mediu școlar pare supusă la multe pericole. În fine, dacă am semna că atribuirea succesului și a eșecului reprezintă un caz aparte de atribuire¹, revelînd, mai ales la profesori (Schopler și Layton, 1972), o tendință de a atribui responsabilitatea eșecurilor școlare elevilor, dar și de a atribui progresele celor care reușesc metodelor de predare practicate am risca să-i indispunem pe aceia dintre cititorii noștri care au îmbrățișat meseria de dascăl și să-i vedem închizînd cartea indignați. Totuși, ei ar trebui să se gîndească, înainte că și autorul acestor rînduri este profesor.

Ansamblul datelor prezentate, prin convergența lor, trebuie oare să ne facă să admitem că variabilitatea personală este superioară variabilității situaționale? Dacă așa stau lucrurile, am putea legitima anumite teze considerînd că diferențele interindividuale sînt singura explicație a performanțelor școlare diferite. Deși comodă, explicația nu e mai puțin eronată. Departate de mine ideea de a nega diferențele interindividuale, dar, luîndu-le în considerație doar pe acestea, se pierde observarea diferențelor intra sau inter-situaționale, despre care vom vedea în capitolul următor cit pot fi de importante pentru înțelegerea conduitelor și comportamentelor școlare.

Teoriile implicite ale personalității (T.I.P.)

Această expresie impusă de Bruner, Schapiro și Tagiuri (1958) traduce cunoașterea pe care o avem despre celălalt și modul în care o folosim pentru a face deducții, cu rezultate adesea false, în legătură cu personalitatea cuiva. Studiile consacrate T.I.P., care au debutat o dată cu lucrările lui Asch (1952) asupra formării impresiilor, se intersectează și cu problemele întîlnite în cîmpul educativ, decurgînd direct din ceea ce am spus pînă acum.

1. Problemele atribuirii succesului și eșecului, care ne fac, în general, să atribuim propriile succese unor cauze interne și eșecurile unor cauze externe au fost interpretate diferit după cum succesul sau eșecul sînt așteptate sau neașteptate (Feather, 1969). Pentru a explica aceste diferite rezultate și interpretări, anumiți autori, printre care Weiner (1979), propun un model de atribuire integrînd patru factori cauzali posibili: efortul, capacitatea sau aptitudinile, norocul, dificultatea sarcinii.

Conceptul de personalitate și noțiunea de trăsătură

Trăsăturile de personalitate constituie o parte importantă a patrimoniului lexical al limbajului cotidian. Allport și Odbert (1936) au recenzat nu mai puțin de 1800 de termeni din limba engleză susceptibili de a se referi la personalitate. Pentru mulți dintre noi (psihologi amatori, într-un fel) trăsăturile au tendința de a căpăta o valoare explicativă pentru comportamentele pe care le observăm. Despre un elev care nu vorbește vom spune că este timid, ca și cum ar fi vorba de o stare. De fapt, explicăm un comportament de timid prin *personalitatea* timidă a autorului. În afara aspectului său tautologic, această explicație elimină, prin supraestimare dispozițională, explicațiile alternative; de exemplu, nu este posibil ca elevul respectiv să se plictisească? Nu am intenția să abordez frontal cercetările asupra personalității, prea abundente și controversate pentru a se înscrie în spațiul acestui capitol. Este necesar să notăm totuși că teoriile științifice ale personalității seamănă pînă la identitate cu teoriile implicite „împărtășite de muritorii de rînd” (Leyens, 1983).

Ce trebuie înțeles prin teoriile implicite ale personalității? Este vorba de un ansamblu de trăsături (timid, leneș, inteligent...), dintre care unele sînt percepute ca unitare și altele ca manifestînd un grad de acord nul sau foarte slab (relație de proximitate, de depărtare sau de excludere) și de o structură subiacentă care organizează relațiile. Teoria este numită implicită datorită caracterului inferențial, legat de așteptările și descrierile persoanei care folosește trăsăturile în privința celui alt sau a celorlalți.

Numeroase studii, mai ales cele ale lui Mischel (1976), pun în discuție valoarea semnificativă a trăsăturii în realizarea predicțiilor comportamentale, arătînd că „oamenii normali” vădesc un mare grad de variabilitate comportamentală. Altfel spus, măsurarea acestor trăsături prezintă, pentru un subiect dat, o mare instabilitate. Se obțin, într-adevăr, corelații derizorii (nu mai multe de 30) cu conduitele efectiv observate. Trăsătura ar fi deci un slab predictor al conduitelor, în ciuda credințelor psihologului amator sau naiv. Prin urmare, trăsătura nu este un instrument teoretic foarte eficient pentru a prezice comportamentele, în ciuda intuițiilor care ne fac să credem într-o consistență individuală, transversală față de situațiile întîlnite. Noțiunea de trăsătură face deci loc echivocului.

Totuși, una dintre aceste concepții merită revelată (Beauvois, 1982, 1984). Trăsătura ar fi produsul cognitiv al unei practici mai mult evaluative decât descriptive. Ea s-ar referi mai degrabă la valoarea oamenilor decât la proprietățile lor descriptive. Într-adevăr, în ochii noștri, saliența celui alt se exprimă prin conduitele și atitudinile sale, iar activitatea noastră ar consta în a-i atribui o valoare prin intermediul lor, mai degrabă decât în a le descrie. Trăsătura ar fi, în această concepție, produsul unei activități evaluative. Structura personalității unui individ s-ar situa, mai sigur, în sfera cognitivă a celui care judecă și mai puțin în subiectul al cărui comportament este observat. Un prim experiment (Passini și Norman, 1966) sprijină această teză. Autorii au cerut subiecților lor, plecând de la termeni care specifică trăsături stabile ale personalității, să descrie indivizi care le erau necunoscuți și care, la rândul lor, trebuiau să se auto-evalueze. O analiză factorială permite să regăsim structura personalității obținute atunci când e vorba de a descrie pe cineva cunoscut! Sistemul de reprezentare personologică ar fi deci fără legătură cu realitățile psihologice și comportamentale? Unii nu ezită să afirme acest lucru (Shweder și d'Andrade, 1979).

Dată fiind importanța problemei pentru cel care își sprijină deciziile pe cunoașterea presupusă a personalității celui alt, este necesar să dezvoltăm și alte aspecte. Ni se va ierta, sperăm, divagația următoare, puțin cam tehnică.

În 1929, Newcomb, cunoscut psiholog american, face următorul studiu :

- Într-o tabără, supune două grupuri de băieți de vârste diferite unei observații cotidiene, de 24 de zile, fiecare având monitorul său. Acesta trebuia să noteze fiecare ocurență a comportamentelor dintr-o listă de 26. Era astfel posibil să se calculeze, la capătul observării, corelațiile comportamentale pentru întregul grup al copiilor. La sfârșitul taberei, mai mulți observatori erau însărcinați să noteze, la rândul lor, cu ajutorul aceluiași grile, care fuseseră comportamentul copiilor. Astfel, ne găsim în prezența a două tipuri de date, ocurența comportamentelor efective și ocurența judecăților fondate pe memorie.

Patruzeci și șase de ani mai târziu, Shweder prezintă unui grup de zece studenți toate variantele de comportament ale perechilor de subiecți, observate de către Newcomb, cerându-le să evalueze similitudinea conceptuală dintre ele. Se constată o corelație puternică (.80) între judecățile de similitudine semantică și cele fondate pe memorie ; în schimb, între memorie și

comportamentele observate corelația este mult mai slabă (.41). A treia comparație între comportamentele observate și judecata de similitudine semantică nu este nici ea mult mai puternică. Insistent, Shweder efectuează separat cele trei comparații descrise, în funcție de acordul sau dezacordul dintre preconcepție și comportamentul efectiv. Și când nu s-a stabilit un acord, și când există un dezacord, corelațiile dintre judecățile bazate pe memorie și cele fondate pe similitudinea semantică (preconcepție) rămân numeroase (.78, .84). În schimb, în ceea ce privește „judecățile de memorie” și comportamentele observate, rezultatele sînt cu totul altele, în situația de acord corelația fiind slabă (.35), în timp ce în situația de dezacord ea merge pînă la inversiune (.27). Exprimată în alți termeni, semnificația acestor rezultate arată clar că, fără un acord între observație și similitudinea semantică, nu există nici acordul între observație și judecata bazată pe această observație.

După expresia lui Shweder și d'Andrade, ne găsim în prezența unei distorsiuni sistematice ; coocurențele relevante de către un subiect în descrierile sale psihologice reflectînd mai degrabă propriile sale teorii implicite decât o consistență comportamentală a persoanei astfel descrise.

Rezultatele acestor lucrări reiau întrebarea, deja veche, a lui Mischel (1968) : ce validitate trebuie acordată trăsăturilor de personalitate ? Teoriile științifice ale personalității nu sînt oare decât teorii semantice ? Cu alte cuvinte, limbajul, similitudinea semantică ar prima asupra realității comportamentelor ? Cu riscul de a șoca, de a decepționa sau de a displăcea, recunoaștem totuși că există prezumții cît se poate de fondate, sprijinite pe cercetări empirice (Ebbesen, 1981 ; Semin, 1987) în favoarea unui răspuns pozitiv la aceste întrebări.

Înseamnă oare că nu putem descrie, și deci presupune, existențe individuale reale ? Sigur că nu, dar cu condiția de a ne baza pe studii comportamentale efective, și nu pe răspunsurile indivizilor la chestionarele de personalitate sau de auto-descriere. Cu altfel mai mult, după cum arată Le Poulter (1987) într-o serie de cercetări realizate în cîmpul muncii sociale, cu cît evaluările efectuate pe baza indicatorilor care descriu comportamente semnificative, observabile și discriminative, sînt mult mai puțin afectate de preconcepții. Dar, din nefericire, notează el, descrierile comportamentale nu sînt aproape niciodată folosite în practicile de evaluare, unde sînt preferate descrierile cu ajutorul unor trăsături de personalitate.

O trăsătură de personalitate cu statut aparte: inteligența

Fără a intra aici într-o dezbatere asupra inteligenței – voi reveni ulterior asupra aspectului social al dezvoltării ei –, nu se poate să nu spunem câteva cuvinte. Fie și numai luînd în considerare locul pe care îl deține ea în universul discursului școlar, adesea sub forme eufemizate, referitoare de altfel mai adesea la antonimul ei presupus!

De la calificative de genul „înțelege lent” pînă la „are dificultăți în a înțelege”, elevul cu rezultate slabe ajunge adesea, prin intermediul limbajului care îl caracterizează, a se considera ignorant. Inteligența! E bine să fii dotat cu ea, dar poate e și mai bine să fim doar considerați dotați. Chiar dacă lucrările lui Rosenthal – popularizate sub numele de *efectul Pygmalion* (Rosenthal și Jacobson, 1971) și ale căror rezultate se regăsesc sub forme diverse și adesea mai puțin spectaculare – au putut fi discutate: în mod legitim, realitatea acestui efect este totuși dovedită. Prin urmare, se pot schimba multe lucruri în funcție de felul în care este perceput un elev: mai mult sau mai puțin inteligent. Într-adevăr, după cum arată un studiu al lui Sterpberg *et al.* (1981), care a căutat să examineze definițiile inteligenței la „omul de pe stradă”, deși nespecialiști, toți subiecții interogați știau ce este inteligența. Oricît de diferite erau definițiile lor, fiecare avea una. Autorii găseau de altfel că aceste definiții nu erau chiar foarte departe de concepțiile savante ale specialiștilor în acest domeniu. Deși definită în diferite moduri, dar limitată totuși la trei mari forme (aptitudine de a rezolva probleme, de a ști cum să vorbească și de a ști cum să acționeze în societate), inteligența nu este desemnată decît cu un singur termen. Valoare sigură și recunoscută social, conținutul ei contează mai puțin. Astfel, Anderson (1968), măsurînd gradul de atracție al adjectivelor care acoperă trăsături de personalitate, constată că trăsătura de inteligență apare printre primele. La fel, Bruner, Shapiro și Taguiri (1958) dezvăluie că atunci cînd se cere subiecților să descrie o persoană inteligentă, acestea îi sînt asociate numai caracteristici pozitive.

Pe această bază și știind că teoriile noastre implicite – deși corespund parțial realității despre care trebuie să dea seama – dispun, plecînd de la așteptările și interacțiunile cărora le dau naștere, de facultatea de a lua forma

adevărului, poate că trebuie să ne întrebăm dacă, în anumite cazuri, așa-zisa ignoranță nu este provocată de trăsături de personalitate pe care le-am atribuit în grabă. Lucrările lui Deschamps *et al.* (1982), ale lui Bell și Perret-Clermont (1985) confirmă de altfel în ce măsură eșecul școlar al copilului considerat mai puțin inteligent îi amenință încrederea în propriile-i capacități, ba chiar în propria identitate. Dacă, în general, nimic nu merge de la sine, evaluarea inteligenței cu atît mai puțin. Totuși, un simplu examen de conștiință este suficient pentru ne convinge de ușurința cu care emitem judecăți cotidiane pe baza unor valori asociate adesea inteligenței. Dacă viața obișnuită a lumii adulte prezintă suficiente posibilități de a regăsi, eventual, o minimă încredere în sine, universul școlar, mai normativ și caracterizat de scopuri precise, lasă puține posibilități de restaurare pentru o identitate fragilizată.

Într-un studiu consecvent asupra reprezentării sociale a inteligenței, ținînd cont de populațiile de părinți, de profesori, de profesori-părinți... și punînd în lumină în bună măsură o ideologie a harului, Mugny și Carugati (1985) prezintă, între altele, rezultate interesante pentru chestiunea care ne interesează. Una din întrebările puse căuta să afle dacă un copil inteligent este perceput altfel decît un copil mediocru, în privința anumitor dimensiuni și în funcție în funcție de gradul de importanță al materiei școlare. Rezultatele lor sînt cît se poate de grăitoare. Cînd un elev pare *strălucit la matematică*, el este dotat din punct de vedere cognitiv (creativ, sintetic etc.), puțin comunicativ, dar respectînd regulile, foarte organizat și, în plus, de familie bună; cel *strălucit la limbi* mai posedă încă mari aptitudini cognitive, „pe care i le asigură mediul social favorizat din care face parte”; pentru cel *strălucit la desen*, mediul de origine nu este neapărat bogat; calificativul *nu-i prost* desemnează un copil indisciplinat, dar echilibrat și mai degrabă sociabil. Copilului mediocru îi lipsesc, în toate cazurile, instrumentele cognitive, în matematică și limbi are profilul invers copilului strălucit, la desen în schimb nu este prea echilibrat și provine dintr-un mediu social și cultural superior. Rezultatele corespund, evident, imaginii pe care și-o fac subiecții studiați, pe baza inducțiilor experimentale propuse de către autori, despre elevii străluciți sau mediocri. De la modelul savantului (elevul strălucit în matematică) la modelul artistului (elevul strălucit la desen), studiul acestor reprezentări atestă, după cum spun Mugny și Carugati,

„autentice psihologii populare care, deși implicate, nu sînt mai puțin coerente și structurate” (p. 170). Cît privește reprezentările profesorilor, autorii notează că diferențele între elevul dotat și elevul mai puțin dotat „sînt mai marcate pentru disciplinele valorizate școlar, matematicile și limbile, decît pentru desen”. Se regăsește aici importanța definiției instituționale a inteligenței și reușitei la profesori ; se va vedea ulterior, într-un alt capitol, că se întîmplă la fel pentru elevi.

Conceptiile cotidiane asupra inteligenței și dezvoltării ei școlare se află adesea în raport cu universul școlar. În acest univers este important să nu neglijăm un partener, prea adesea absent din studiile realizate în domeniu : adultul, în general, și părintele, în particular. Într-adevăr, studiindu-l doar pe copil și funcționarea sa cognitivă, neglijînd astfel reprezentările sociale și celelalte teorii implicate ale adulților în general, ne privăm, după cum arată Goodnow (1985) de posibilitatea de a le măsura și înțelege impactul asupra dezvoltării copilului. Într-o sinteză recentă a ceea ce el numește „teoriile implicate ale dezvoltării și educației”, Vandenplas-Holper (1987) arată, pe baza analizei a cincizeci de cercetări internaționale, necesitatea de a lua în considerare, în elaborarea programelor de formare și de educare, studiile despre interacțiunea adulți-copii, subliniindu-i importanța. Acest capitol nu poate da seama de roadele respectivelor lucrări, căci dacă le-aș discuta pe toate aș depăși aît limitele materiale, cît și pe cele tematice ale cărții. Voi avea totuși ocazia, în cadrul capitolului consacrat aspectelor sociale ale dezvoltării competențelor cognitive, să mă refer la ele.

Bilanț și repere pentru acțiune

Faptul că trăsăturile de personalitate, pe care noi înșine le folosim cu multă ușurință, nu reflectă consistența efectivă a conduitelor, faptul că sîntem supuși erorii fundamentale, această tendință de a exagera importanța explicațiilor dispoziționale și de a o minimaliza pe cea a explicațiilor situaționale în cercetarea asupra cauzelor comportamentului cuiva, faptul de a fi confrunțați cu distorsiuni în reprezentarea controlului întăririlor și, de aici, în atribuirea responsabilității, faptul de a ști că teoriile noastre implicate, extrem de utile pentru a ne croi un drum în multitudinea de stimuli furnizați de mediul nostru, corespund aît de puțin realității pe care trebuie s-o

reflecte, toate acestea ne condamnă oare să încercăm și să admitem o culpabilitate definitivă în privința imperfecțiunilor noastre ?

Trebuie oare, în numele acestor „capcane”, să îndepărtăm scara de evaluare sau, mai curînd, să eliminăm aspectele ei marcat negative ?

Să fim clari. Dacă cercetările realizate în domeniile pe care le-am abordat nu au vocația de a inspira în mod direct practica evaluativă, ele nu au nici vocația de a rămîne confidențiale. Rezultatele lor, în măsura în care există un larg acord în ceea ce le privește fără îndoială, pot aduce informații utile și alimenta sugestii concrete. Descoperirea răspunsurilor, inevitabil parțiale, la anumite probleme de evaluare va fi probabil facilitată. Astfel credem că trebuie considerate și următoarele situații :

- mai întîi, tipurile de evaluare, formativă și sumativă, oricît de importante și de distincte ar fi ele în procesul de învățare, suferă, în practică, de confuzii regretabile. Cel mai adesea sumativul contamenează formativul – în asemenea măsură încît, prin statutul său aritmetic pentru evaluator și prin statutul psihologic pentru elev, fiecare evaluare este asimilată cu un examen. Dacă evaluarea sumativă are ca funcție diferențierea elevilor între ei, plecînd de la sarcini care privesc întregul sau doar o parte din programă, evaluarea formativă prezintă meritul indiscutabil de a-l ghida pe cel care învață către obiectivul ce trebuie atins, informîndu-l pe profesor sau pe formator despre buna desfășurare a demersului pedagogic și didactic ;
- în al doilea rînd, aprecierile făcute în urma unor evaluări cifrate se referă adesea la categorii morale (capabil de efort) sau intelectuale (spirit viu...) : aceasta prin intermediul unui vocabular destul de saturat de trăsături de personalitate. Neîntînd de același ordin cu nota, aceste aprecieri țin de extrapolări evident abuzive ;
- în al treilea rînd, aprecierile cifrate și calitative sînt sensibile la informațiile prealabile de care dispune evaluatorul. Aceste „preinformații” furnizează bazele reprezentărilor, provocînd așteptări care, la rîndul lor, definesc o atitudine. Ocurențele observate în lucrările sau conduita elevului corespund astfel mai adesea așteptărilor evaluatorului decît caracteristicilor precise ale acestor lucrări sau conduite ;
- în al patrulea rînd, în căutarea explicațiilor referitoare la comportamentele celorlalți, altminteri o activitate cît se poate de utilă pentru a înțelege mediul care ne înconjoară, există o tendință vădită de a situa originea acestor comportamente în autorii lor în detrimentul unei posibile

proveniențe din situația în care sînt emise; această tendință apare atunci cînd explicațiile sînt aproape în aceeași măsură posibile. Subiectul uman are tendința de supraestimare dispozițională, uitînd că evaluările celuilalt reflectă de fapt, adesea, mai mult natura raporturilor pe care le întîrește cu el decît caracteristicile inerente ale persoanei evaluate. Psihologizarea sarcinilor, a situațiilor sau a subiecților favorizează apariția acestei erori fundamentale, susținută la rîndul ei, organizată și structurată de propriile noastre teorii implicite. Nu ținem în general cont de ceea ce li se întîmplă celorlalți decît atunci cînd conduitele lor corespund ideii pe care o avem deja în minte¹.

Aceste cîteva considerații mă determină – aproape în mod natural, aș îndrăzni să spun – ca în concluzia capitolului să precizez cîteva puncte susceptibile de a orienta comportamentele profesorului sau pe cele ale formatorului. În general, profesorul este însărcinat cu dirijarea elevului către dobîndirea de cunoștințe, orientîndu-l sau chiar selecționîndu-l. Aspectul propriu-zis cognitiv al achiziționării cunoștințelor, neglijat în paginile de față, ar cere un capitol aparte. Se pot găsi astfel de elemente în Fayol (1989), Monteil și Fayol (1989). Aceste diferite comportamente sînt tot atîtea acțiuni care cer judecăți de evaluare dintre cele mai fiabile cu putință. Pentru aceasta, profesorul dispune de o gamă destul de extinsă de posibilități.

Mai întîi, din perspectiva, necesară, a disocierii evaluării sumative de cea formativă, ar trebui să se străduie să construiască obiecte cognitive, să le specifice și să le facă operaționale. Pe această bază își poate fonda acțiunea pedagogică și didactică, printr-un dispozitiv eficace de evaluare formativă. Cel care învață va dispune astfel de informații repetate asupra avansării către obiectivul fixat, iar profesorul va fi informat în permanență despre pertinența demersului său didactic. Totuși, reușita întreprinderii depinde de anumite condiții. Lipsa uneia dintre ele, mai ales, o poate face absurdă: obiectivele definite trebuie, în mod imperativ, să facă obiectul unei comunicări cu elevii. Pentru a le integra în schema lor de acțiune este indispensabil ca elevii să le înțeleagă și să și le însușească

Dispozitivele de evaluare formativă sînt deci de natură a organiza condițiile de reușită ale elevilor, oricare ar fi, de altfel, nivelul de reușită ales. O învățare eficace reclamă din partea celor care învață stăpînirea operațiilor implicate de sarcina cu care sînt confrunțați și capacitatea, în sarcinile complexe, de a combina aceste operații. Avînd în vedere caracterul nerealist al auto-evaluărilor sale în faza de învățare, elevul trebuie să beneficieze, pentru a favoriza instaurarea unor auto-corecții eficace, de *feed-back*-uri repetate, numeroase și foarte apropiate în timp asupra realizării sarcinilor. După cum se vede, evaluarea formativă cere o competență în definirea operatorie a secvențelor pedagogice și didactice în interiorul unor cadre pragmatice, instituțional fixate.

Adevărat tablou de comandă în serviciul partenerilor interacțiunii educative, stabilirea unui dispozitiv de evaluare formativă determină o organizare specifică a modului de a predă și de a concepe controlul atingerii obiectivelor fixate, evitînd în aceeași timp marile categorizări. Definirea obiectivelor, elaborarea sarcinilor aflate la baza producțiilor, alegerea uneltelor de evaluare sînt tot atîtea elemente care trebuie construite înainte de angajarea procesului de învățămînt. Modificările sau ajustările acestora sînt determinate de evaluarea impactului lor în derularea învățămîntului. Pe scurt, demersul complex impune reducerea la maximum a lucrurilor lăsate „la voia întîmplării”.

Apoi, profesorul sau formatorul trebuie să se ferească de aprecierile în termeni de categorii morale sau de valori intelectuale. De aceea, el trebuie să se consacre mai ales evaluării directe a produselor și procedurilor și nu a persoanei celui care învață. Astfel încît acesta să nu se simtă în mod necesar judecat ca persoană și, după cum scrie Gilly (1986, p. 90), „construcția imaginii sale să nu fie afectată și întunecată de evaluările făcute asupra unei singure categorii a comportamentelor sale sociale”.

În plus, profesorul trebuie să știe să se înarmeze împotriva „efectelor de sursă”, evitînd, în măsura posibilului, să reunească înainte de primele sale interacțiuni cu elevii, informații asupra clasamentelor lor prealabile, prin definiție prea grosiere, și asupra caracteristicilor psihologice sau sociale. Psihologia socială a reprezentărilor pune într-adevăr în lumină faptul că informațiile prealabile sînt adesea rău sfătuitoare. Ele orientează, în general, culegerea ocurențelor în așa fel încît acestea le coroborează. Logica interac-

1. Astfel, Paicheler *et al.* (1987) pun în evidență faptul că atunci cînd se definește grupul handicapatilor fizici li se atribuie o „personalitate handicapată”. Profesioniștii readaptării nu se pot nici ei sustrage „acestei logici prin care se atribuie celorlalți un loc prestabilit într-un raport dat” (p. 59).

țiunilor realizate ulterior poate să le confere o consistență care, deși iluzorie, nu ar îmbrăca mai puțin toate atributele realității. Consultarea apriorică a dosarului școlar sau a altor surse de informație, verbale sau scrise, impune deci o minimă cunoaștere a efectelor sale. Luciditatea demersului educativ depinde de acest lucru.

În fine, aflat în căutarea unor explicații pentru comportamentele și conduitele școlare, profesorul trebuie să se consacre mai întâi descrierii precise a comportamentelor și conduitelor efective, acordind o atenție la fel de mare situațiilor în care apar și persoanei care le produce.

În mare măsură inductoare de supraestimare dispozițională sau de eroare fundamentală, psihologizarea sarcinilor, a situațiilor sau a subiecților trebuie ținută cât mai departe posibil de activitățile evaluative. Comportament foarte frecvent, psihologizarea, de altfel susținută intens de teoriile noastre implicite ale personalității și de rezerva lor lexicală de trăsături, funcționează adesea în instituțiile educative ca un proces-ecran, susceptibil de a oculta, de exemplu, în explicarea eșecului școlar, determinanții aflați în raport cu condițiile de învățare față de cei în raport cu personalitatea actorilor. În universul școlar, recursul facil la explicațiile psihologice împiedică punerea unei serii de întrebări, legate de definiția socială a obiectivelor și de funcționarea instituțiilor. Caracteristicile personale ale copilului nu se mai pot pune multă vreme fără prejudicii ca fiind în același timp cauze și produse ale eșecului școlar.

Trebuie să fim conștienți că sîntem influențați în mare măsură, în rolurile profesionale ca și în practica noastră cotidiană, de toate aceste reprezentări sau credințe cu origini diverse. Valența judecăților noastre depinde, în parte, de normele și valorile care ne girează interacțiunile. Dar toate acestea nu ne fac neapărat să conchidem că sîntem incapabili de a ne controla reacțiile evaluative. Ar fi o gravă eroare. Cunoașterea unor modalități de funcționare socio-cognitivă poate, dimpotrivă, să contribuie din plin la a ne face mai lucizi în practicile noastre cotidiene de evaluare. Aceste cunoștințe ar trebui de asemenea să ne incite să adoptăm, cu titlul de demers, principiul falsificării sau al simetriei în termenii lui Blouin (1976), conform căruia este necesar să ne ferim de explicațiile care merg de la sine, adesea în ciuda evidențelor care par a se impune.

Astfel, nu trebuie să dezvoltăm nu știu ce culpabilitate care ar deschide calea refuzului evaluării. Oricare ar fi concepțiile pe care le nutrim nu

poate exista învățare fără evaluare. Societățile noastre nefiind în mod special menite declinului ierarhiilor, selecția rămîne cheia lor de boltă. Prin urmare, evaluării nu-i rămîne decît să-și merite numele și să fie echitabilă. Iată de ce asumarea unei distanțe față de practicile noastre evaluative se impune, pentru a le chestiona, a le corecta, a le ameliora. Nu există, din acest punct de vedere, ca și în diagnosticul medical, alte garanții, chiar dacă acestea sînt insuficiente, decît cele furnizate de cunoștințele științifice la care se referă. Recursul sistematic la simțul comun (faimosul bun simț!) fiind semănat cu obstacole, cunoștințele teoretice asupra învățării și asupra modului în care funcționează activitățile noastre de judecată, deși suferind încă de parțialitate și de incompletitudine, sînt totuși singurele capabile de a da naștere unei distanțări față de acțiune, indispensabilă pentru eficacitatea acțiunii înseși.

Practica evaluativă va rămîne cu atît mai sensibilă la ideologiile momentului și va suferi cu atît mai mult influența discursului cultural dominant, cu cît va rămîne mai independentă de cunoștințele care o explică sau caută s-o explice. Dacă toată realitatea socio-educativă ne cere să evaluăm, realitatea cunoștințelor asupra evaluării ne invită să o facem cît mai lucid posibil.

Individual și colectiv

- Puțină istorie contemporană
- Rappeluri și dezvoltări psihosociale
- Categorizarea : definiții, funcții, disfuncții
- Relațiile între grupuri
- Competiție și cooperare între grupuri
- Cooperare, competiție, învățare și performanțe
- Apartenență categorială și identitate socială
- Bilanț și repere pentru acțiune

Individual și colectiv

Titlul acestui capitol se referă la domenii al căror raport se află în centrul preocupărilor psihologiei sociale, de aceea este necesar, ținând cont de numărul mare al lucrărilor despre acest subiect, să ne temperăm ambiția. Voi limita deci prezentarea la relațiile interindividuale și la relațiile între grupuri, ambele fiind marcat interdependente. În plus, între aceste limite, accentul va cădea mai ales asupra elementelor teoretice și empirice direct susceptibile de a evoca probleme în raport cu situațiile de educare și formare. Spun *evoca*, și nu *trata*; ambiția acestor lucrări ar fi, într-adevăr, abordarea unor mecanisme mai generale decât cele legate de problematicile educative.

Situațiile educative se află la originea a numeroase comportamente și diverse conduite, ale căror manifestări îi pun adesea în dificultate pe profesori și pe educatori. Greu de analizat și adesea greu de înțeles, în anumite cazuri, dificultățile se dovedesc rezistente la orice fel de intervenții. „Clasele dificile”, „grupurile insuportabile”, cu atitudini puternic stigmatizate, elevii care își acordă libertăți față de normele admise – în asemenea măsură încât sînt considerați cazuri aparte – populează universul cotidian al practicii de învățămînt. Realități dure, greu de „asumat”, aceste manifestări stînjesc desfășurarea învățămîntului. Surse de dezordine, ele contravin exercițiului armonios al muncii de profesor, făcîndu-i chiar pe unii dintre ei să renunțe la aceste profesii. De asemenea, ele determină tot felul de atitudini care să limiteze efectele negative. Simultan sau succesiv, se recurge la adoptarea unor atitudini mai intransigente, constînd în sancțiuni mai severe sau mai permissive, orientate către înțelegerea empatică. În ambele cazuri este vorba, în general, de tratamente de urgență, implicate de regulile socio-normative evaluative din instituțiile educative.

Constatarea eșecului acestora determină căutarea responsabilităților. Oricare ar fi momentele, situațiile și persoanele în chestiune, responsabi-

litițiile sînt atribuite, aproape invariabil, fie personalității elevilor, fie personalității profesorului. Asemenea atribuirii marchează, în realitate, neputința de a sesiza și de a înțelege dinamica psihosociale, atunci cînd acestea generează comportamente atipice sau deviate. În schimb, comportamentele de conformism, similitudinea conduitelor și respectarea regulilor suscită puține întrebări și cu atît mai puțină neliniște. Adoptarea unor atitudini în strînsă conformitate cu normele instituționale în vigoare pare să meargă de la sine, fiind chiar de dorit pentru păstrarea armoniei sociale. După cum se va vedea, psihologia socială a fost, la rîndul ei, traversată de preocupări de aceeași natură.

De la formare pînă la interviuri în cadrul stagiilor consacrate relațiilor umane, instituția educativă și cei care țin de ea s-au ocupat îndelung de descoperirea cunoștințelor care să le furnizeze o minimă stăpînire a acestor fenomene interindividuale și de grup, cu dinamici oarecum misterioase.

Fără a respinge *a priori* această căutare a unei competențe relaționale, în sine cît se poate de legitimă și utilă, se poate totuși nota, fără o indulgență aparte, că atributele psihologizante care însoțesc adesea presupusa ei învățare au făcut uneori mai dificilă abordarea problemelor în numele cărora ne străduim să o obținem. Anumite stagii de studiu al relațiilor umane, nutrind, în pofida nesigurății lor, iluzia de a fi demersuri progresiste, au alimentat din nefericire, prin psihologizarea explicită, infailibile certitudini pedagogice ale celor pentru care doar faptul că știu despre ce vorbesc cînd predau li se pare suficient pentru ca elevul să înțeleagă despre ce este vorba.

Cititorul va fi văzut pînă acum că nu am prea mari înclinații pentru aceste „taumaturgii” educative, practicate de către partizanii declarați sau mai discreți ai unei anumite metode pedagogice, în mod obligatoriu recentă, care, ca și unii gazetari, vind povești sub titluri sfîrșitoare. Luați de val, nu trebuie totuși să aruncăm copilul o dată cu apa în care l-am îmbăiat! Însă față de seriozitatea anumitor formări, cite stagii care propovăduiesc aceste principii fără creadă în ele!

Aceste cîteva rînduri ar trebui să-i determine pe unii să adopte o atitudine extrem de critică. Dar, dacă psihologia socială nu are aici, mai mult decît în alte domenii, dreptul de a face prescripții, ea a studiat totuși îndelung comportamentele și mecanismele aferente. Se cuvine deci să prezentăm, în linia mari, aceste studii.

Puțină istorie contemporană

Un rappel sociologic

Pentru a rămîne în limita memoriei contemporane și a dovedi totuși permanența preocupărilor legate de menținerea, de protejarea sau de promovarea legăturilor sociale armonioase susceptibile de a garanta unitatea grupurilor și a societăților, poate fi evocat Durkheim.

Autorul cărții *Educație și sociologie* nu a făcut oare din coeziune și din consensul social cea mai intensă preocupare a sa? Preocupare despre care Moscovici (1988) remarcă, pe drept cuvînt, că, fără îndoială, nu era independentă de revoluțiile ce s-au succedat în Franța timp de mai mult de un secol. Gîndirea lui Durkheim se impune într-adevăr ca expresie a unei activități diacronic consistente în definirea legilor de stabilitate ale unei societăți oarecare. Societate în care convergența opiniilor, uniformitatea conduitelor, proximitatea valorilor vor fi căutate și reclamate pentru a asigura coeziunea necesară, cerută de obiectivele și interesele colective.

În ciuda unei culturi a diferenței, prezentă în ziua de astăzi în numeroase credo-uri, exigențele relevate de către Durkheim nu sînt totuși absente din preocupările celor însărcinați cu probleme colective, fiind exprimate de asemenea din grija de a realiza obiective sau interese considerate superioare. Cel mai adesea, aceste obiective constau în transcenderea egocentrismului conștiințelor individuale, pentru a forma conștiința comunitară, ce întărește cu atît mai mult legăturile și, în consecință, coeziunea socială, cu cît înglobează mai complet conștiințele individuale. Aceasta este o traducere aproape literală a unei legi psihologice a conformismului, chiar în sensul în care Durkheim a conceput-o. Căutarea unor tendințe centripete, a maximizării consensului, se opune prin simetrie tendințelor centrifuge, care se dezvoltă în ciuda eforturilor de a asigura coeziunea socială. De altfel, Durkheim enunță cît se poate de clar raportul dintre caracteristicile individuale și colective, pe de o parte, și forțele centripete și centrifuge, pe de alta: „... cu cît credințele și practicile sînt mai diferite, cu atît ele lasă mai puțin loc divergențelor individuale. Acestea sînt tipare uniforme cărora le asociem în același fel ideile și acțiunile, consensul fiind desăvîrșit; toate cunoștințele participă la acest proces. Invers, cu cît regulile de conduită și de gîndire sînt mai generale și mai nedeterminate, cu atît reflecția individuală

trebuie să intervină mai mult pentru a le aplica cazurilor particulare. Or, trezirea ei este echivalentă cu izbucnirea disidențelor individuale, căci, variind de la un individ la altul – calitativ și cantitativ –, produsele ei au același caracter. Tendințele centrifuge continuă deci să se multiplice, în ciuda coeziunii sociale și a armoniei mișcărilor” (Durkheim, *Diviziunea muncii sociale*, p. 391).

O exprimare mai clară nu este posibilă. Lăsând la o parte exigența unui conformism esențial, format din similitudini și din diferențe, viața socială nu poate presupune doar pe unele în absența celorlalte. Individului îi revine sarcina să asigure o gestiune echilibrată între ele.

A fi și a nu fi asemănător cu ceilalți, acestea sînt aserțiunile existenței, aparent contradictorii, la care par a fi condamnați indivizii pentru a asigura gradul de coeziune necesară oricărei societăți.

Să nu fiu greșit înțeles; evocarea lui Durkheim nu mă angajează către o tentativă de exegază a lucrărilor sale pentru a analiza modul precis în care a tratat această problemă, nici către studiul modului în care sociologii contemporani (epigoni sau nu) i-au asimilat gândirea¹. Pur și simplu, punerea problemei apelînd la Durkheim mi s-a părut interesantă pentru a ilustra persistența ei în gândirea socială. Psiholog fiind, nu ignor faptul că el a mers arît de departe cu ostilitatea față de psihologie, încît a preconizat dispariția ei². Totuși, psihologia socială este cea care s-a consacrat, în forme proprii, sesizării sensului acestor fenomene sociale generate de raporturile dintre individual și colectiv.

1. Într-o altă lucrare (Monteil, 1988 b), am încercat să fac legătura între psihologie și sociologie arătînd mai ales că, atunci cînd e vorba de coeziune socială, abordarea sociologică, în ciuda unei distanțări de psihologie, este obligată să facă apel la aceasta pentru a-și susține analiza. Se cuvine de altfel să relevăm, la Simmel, o preocupare foarte apropiată de cele de astăzi; nu scria oare Simmel: „Unitatea socială nu este doar rezultatul tendințelor armonioase și al forțelor integrante; tendințele divergente joacă și ele un rol pozitiv.” (Spykman, 1966, p. 29)?

2. Fapt care nu l-a împiedicat pe Durkheim să fie sensibil la farmecul acesteia. Într-adevăr, rezultă după cum notează Nisbet, reputat istoric al sociologiei și, în plus, biograf al lui Durkheim, că „acesta, după esul său despre *Reprezentările individuale și colective*, era preocupat de ideea psihologiei sociale” (Nisbet, 1974, p. 105).

Rappeluri și dezvoltări psihosociale

Atracția pentru similitudinea interpersonală

După cum rupturile legate de revoluțiile succesive au influențat și orientat gândirea lui Durkheim, tensiunile ce anunțau conflictele din anii '40 și fragilele echilibre care le-au urmat au orientat problematica psihologiei sociale din anii '50-'60. Sub impulsul a numeroși cercetători americani de origine europeană, psihologia socială și-a extras obiectivele dintr-o exigență sociologică vizînd promovarea unei societăți în care oamenii, dincolo de diferențele lor, ar realiza unitatea colectivă. Astfel, influența, conformismul, obediența socială au fost mult timp principalele teme ale psihologiei sociale experimentale. Accentul pus pe fenomenele de uniformizare socială și de similitudine interindividuală n-a făcut decît să se deplaseze lent în direcția fenomenelor de diferențiere socială. Aceasta fără a neglija rolul uniformizării și al similitudinii în numeroase fenomene sociale.

Ideea unui manual de psihologie socială fiind absentă din proiectul prezentei cărți, nu mă pot angaja într-o sinteză a lucrărilor realizate pe această temă. Există de altfel sinteze excelente (cf. Codol, 1979, 1984). Este totuși necesar să stabilim orientările de bază și să reținem elementele ce ar putea prezenta interes pentru problemele educației.

Astfel, Codol (1984) reperează în lucrările legate de ideea de similitudine și de non-diferențiere două mari orientări ale cercetării. Cea dintîi este legată de o concepție ce avansează ideea că, prin intermediul proceselor de comunicare și de influență, relațiile sociale conduc la uniformizarea conduitelor și la similitudinea interindividuală. În această perspectivă, legătura socială determină nediferențierea¹.

1. Din motive de spațiu, nu putem prezenta, în sprijinul acestei concepții, nenumăratele lucrări empirice aferente. Trebuie totuși să notăm că, referindu-se în mare măsură la teoriile influenței sociale, ele prezintă o remarcabilă complexitate. După cum au lăsat să se creadă primele lucrări ale lui Asch (1950), nu este suficient să se afli sub dominația unei surse de influență socială majoritară pentru a te îndrepta efectiv către aceasta. Ulterior, s-a demonstrat (cf. Moscovici, 1979, Mugny, 1982, Mugny și Perez, 1986, Moscovici și Mugny, 1987, Paicheler, 1986), că sursele minoritare nu sînt lipsite de influență. În anumite condiții de consistență diacronică și de credibilitate sau chiar de flexibilitate, ele provoacă adeziuni sau conversiuni ale subiecților inițial îndepărtați de anumite opinii. Vom reveni asupra acestor fapte în capitolul următor.

În a doua orientare este vorba de studierea aceluiași proces psihosocial, dar similitudinea nu mai este considerată o consecință a relațiilor sociale, ci una din cauzele lor. Indivizii ar intra în relație și s-ar asocia între ei pentru că au sentimentul de a fi similari unii cu alții. Această atracție pentru similitudine a fost dovedită empiric de numeroase ori. Mai ales una dintre teorii s-a străduit s-o explice: teoria proceselor de comparare socială a lui Festinger (1950, 1971). Principalele sale idei sînt următoarele:

Ar exista, la orice individ, o tendință de a-și evalua opiniile și aptitudinile personale. În lipsa unor mijloace obiective non-sociale, el le va evalua comparîndu-le cu opiniile și aptitudinile celorlalți. Totuși, această tendință de comparare se poate reduce dacă diferența între individ și cei cu care se compară este prea mare. În plus, ruptura comparației cu ceilalți s-ar însoți cu voința de a-i înjosi. Continuarea comparației ar putea avea, într-adevăr, consecințe mai degrabă dezagreabile. Faptul este valabil mai ales în materie de opinii: în schimb, în materie de aptitudini, individul atribuie celor pe care îi exclude din comparație un loc inferior sau superior celui pe care îl ocupă el însuși.

Tendința de comparare evaluativă se situează deci la originea comportamentelor individuale, vizînd plasarea într-o situație în care cei cu care ne comparăm sînt relativ apropiați. Complementar, vom evita situațiile în care ceilalți au opinii și aptitudini prea diferite.

În domeniul formării grupurilor și al demersului de afiliere a individului la un grup, aceste dinamici ne-ar permite să înțelegem de ce individul caută grupuri unde ar exista, în viziunea lui, opinii și aptitudini în concordanță cu ale sale. Astfel, caracterul pozitiv prezentat de un grup, pentru comparație, poate antrena din partea indivizilor adoptarea unor comportamente variate. Ei își pot modifica pozițiile pentru a se apropia de ceilalți sau pot încerca să-i influențeze pe ceilalți, cei mai apropiați de norma grupului avînd tendința de a rămîne pe pozițiile lor și de a-i influența pe ceilalți pentru a-i face să li se alăture. Așadar, ar exista o presiune către uniformitate și, după cum notează Codol (1984, pp. 517-518), „pentru apropierea de celălalt, cel mai neasemănător trebuie să facă efortul necesar”. Trebuie să explicăm totul prin relația atracție-similitudine? Cine se aseamănă se adună obligatoriu? Dacă această întrebare acoperă destul de bine teoria lui Festinger, răspunsul nu e simplu. Într-adevăr, oricît de numeroase ar fi lucrările (cf. Byrne, 1971) care demonstrează existența unei relații între similitudine și atracție, altele

temperează generalitatea acestei relații. S-ar părea într-adevăr că, de exemplu, atunci cînd experimentatorii operează cu similitudinea fizică sau a personalității relația este mai puțin evidentă. Rezultatele merită să fie luate în considerare căci se poate crede că atunci cînd este vorba de acorduri de opinii și atitudini acestea nu angajează subiectul la același nivel ca și presupusele similitudini de personalitate, de natură să-i repună în cauză singularitatea. Anumite caracteristici ale similitudinii par să favorizeze mai mult atracția interpersonală. Este mai ales cazul celor mai dezirabile social. Pe scurt, dacă legătura între similitudine și atracția interpersonală este adevărată mai ales cînd caracteristicile de similitudine îi permit individului o satisfacție psihologică, există totuși o prejudecată favorabilă față de indivizii care ni se par similari.

Evocarea rapidă a acestui curent de cercetare este suficientă pentru a evidenția o concepție asupra lumii conform căreia similitudinea modurilor de a gîndi și de a acționa, adică o anume uniformitate, ar garanta o ordine socială satisfăcătoare. Deși nu este singura, o „ideologie” de această natură nu ni se pare complet absentă din universul școlar. Presiunile numeroase și repetate spre conformism sînt de altfel atributele ei atitudinale corelative și este posibil ca traducerea ei comportamentală să nu fie lipsită de consecințe negative.

Astfel, un număr de lucrări (Cannavale, Scarr și Pepitone, 1970) arată că fenomenul de a nu fi perceput de către anturajul social ca o persoană singulară poate antrena dezordini psihologice și sociale. În același timp, s-a putut pune în evidență (Ziller, 1964; Maslach, 1974; Snyder și Fromkin, 1980) atît faptul că unicitatea este căutată într-o situație socială favorabilă, iar anonimatul într-o situație amenințătoare, cît și faptul că indivizii evită de obicei similitudinile prea puternice. Am arătat eu însumi (Monteil, 1988) că situațiile de anonimat și situațiile de vizibilitate pot avea efecte contrastante asupra performanțelor cognitive (cf. capitolul V). Pe scurt, după cum se vede, dacă tendința spre uniformizare există, ea coabitează cu o tendință de diferențiere. De aceea, acestea din urmă trebuie să-i acordăm o atenție aparte.

Atracția pentru diferența interpersonală

Dacă luăm în considerare ponderea normelor și forța presiunilor pentru respectarea lor, atît în familie, la școală, cît și în societate, în general, căutarea diferenței presupune cu siguranță interese psihosociale suficient de

puternice pentru ca individul să încerce să li se sustragă. Procesul de diferențiere socială devine deci cu atât mai interesant de studiat.

Într-o frumoasă definiție, Lemaine (1979) prezintă diferențierea socială în modul următor: „Ea se referă la un întreg ansamblu de fenomene de deplasare a activităților, de creare a unor noi spații de existență, de inventare a unor noi dimensiuni de judecată sau de evaluare raportate la moduri de acțiune sau de a exista alături de celălalt” (pp. 185-186). Fenomen opus celui observat mai sus, diferențierea socială presupune determinanți psihosociali activi (aceștia din urmă interesându-ne aici, și nu cei de ordin strict psihologic individual).

Motivele și strategiile de diferențiere poartă în sine multe învățăminte pentru lectura realului cotidian. Să le cercetăm.

Dacă teoria comparării sociale a lui Festinger nu este lipsită, în formularea ei, de valoare explicativă, și în tot cazul, de interes descriptiv, ea nu clarifică întreaga complexitate a fenomenelor sociale pe care le abordează. Într-adevăr, avem motive serioase de a crede că singurul obiectiv al comparației sociale nu este căutarea similitudinii, ea fiind la fel de indispensabilă pentru căutarea și stabilirea diferențelor dintre sine și celălalt. „Ne putem compara cu celălalt evaluându-ne opiniile și capacitățile fie pentru a ajunge la o mai mare similitudine în scopul de a ne apropia de celălalt, fie pentru a ne singulariza” (Lemaine și Kastarsztein, 1984, p. 506). Actul de a ne compara înseamnă deci, în același timp, a stabili elementele susceptibile de a ne face asemănători cu ceilalți, dar și diferiți de ceilalți. Procesul de comparare este în egală măsură indispensabil în stabilirea diferenței. Numeroase situații sau stări sînt de natură a furniza acesteia din urmă ocazia de a se exprima. Competiția este una dintre ele. Astăzi, cine nu revendică o relație cu o instituție sau cu un grup avantajat, un demers de cîștigător, riscă să apară ca o „ciudățenie” socială. Diferența tot diferență rămîne! În orice caz, această ideologie este atât de interiorizată încît ne imaginăm cu greu situații din care competiția să fie absentă. Încercînd să o crezee experimental, Lemaine și Kastarsztein (1972) n-au reușit. Subiecții grupului de control adoptau un comportament identic cu cel al grupurilor în care era prezentă competiția. În asemenea condiții, ne imaginăm cu ușurință importanța pe care o poate avea, pentru un individ, situarea într-o postură inferioară sau devalorizarea.

Vizibilitatea socială, scop împărțit de fiecare dintre noi pentru a exista în ochii celorlalți, invită, și ea, la diferențierea indivizilor în cadrul normei. Prin urmare, diferențierea poate lua forme atît negative, cît și pozitive. A exista înseamnă de asemenea a ne îndepărta de la normă, sensul depărtării fiind uneori fără importanță. Școala, ca loc de reflectare a unei experiențe exterioare, nu este oare creuzetul privilegiat al dinamicilor sociale? Să mai adăugăm, în fine, după cum au arătat mai ales lucrările originale ale lui Fromkin (1970, 1972) că o prea mare similitudine percepută îi face, uneori, pe indivizi, să marcheze o diferență. Astfel, ar exista un prag de similitudine dincolo de care indivizii (sau grupurile) s-ar diferenția unii de alții pentru a prezerva o identitate resimțită ca amenințată.

Strategii de diferențiere și comparare socială

Obiect al unei puternice interiorizări, competiția face din diferență o necesitate sau un handicap. Totuși comportamentele nu sînt aceleași, după cum diferența conduce la un statut superior sau inferior.

Constatarea unei superiorități pare, mai ales, să autorizeze o mai mare libertate de divergență. Statutară sau simbolică superioritatea nu rămîne fără efect. Fapt atestat de o cercetare foarte cunoscută a lui Sampson din 1966. Experimentul s-a derulat pe baza principiului efectului autocinetic utilizat de către Sherif (1935) în studiul său asupra genezei normelor (cf. *infra*, capitolul IV). Un individ este plasat într-o sală complet obscură și trebuie, fără a dispune de puncte de reper, să evalueze amplitudinea mișcării haotice a unei minuscule surse luminoase. Plecînd de la această paradigmă, Sampson studiază convergența evaluativă dintre cuplurile de călugări ce ocupă poziții ierarhice diferite. Într-o primă condiție, el pune față în față novici nou-veniți, deci mai degrabă „egalitari”. Într-o a doua condiție, el confruntă persoane ce au făcut un an de noviciat și au stabilit relații interpersonale. În fiecare pereche se regăsește un individ stimat de către partenerul său, căruia nu îi acordă însă aceeași stimă (relație asimetrică determinată în prealabil printr-un studiu sociometric). Într-o a treia condiție sînt puși față în față novici și călugări între care există o diferență ierarhică. Rezultatele arată, fiind vorba de evaluări ale efectului autocinetic, că între

tinerii novici se stabilește o convergență (tendință spre uniformitate), în timp ce între novicii de un an convergența este asimetrică, subiecții *cei mai stimaiți* convergând mai puțin decât cei care se bucură mai puțin de stima colectivă. Între călugări și novici, călugării converg mai puțin decât novicii, aceștia din urmă căutând mai apoi să se diferențieze. Astfel, un statut sau o poziție socială pozitivă în mod real sau simbolic autorizează o mai mare diferențiere.

În același spirit, Deschamps (1980), inspirându-se din lucrările lui Bisseret (1974) asupra limbajului, subliniază că indivizii care aparțin unor grupuri dominante ar beneficia de o identitate socială care i-ar defini mai ales ca subiect, în timp ce indivizii care aparțin unor grupuri dominate ar avea o identitate socială care i-ar defini mai ales ca obiect.

Constatarea inferiorității

Sentimentul de inferioritate, după cum știe toată lumea, nu poate rămâne fără consecințe la nivelul individului și al relațiilor sale sociale. Într-un asemenea caz, mai este posibilă diferențierea socială? Dacă da, în ce fel? Lemaine și colaboratorii săi au condus o serie de cercetări pe această temă (Jamous și Lemaine, 1962; Lemaine, 1968, 1974, 1979, 1984; Lemaine și Kasterstzein, 1972). Realizate din perspectiva cercetării fundamentale și în cadrul mai general al unei teorii asupra originalității sociale, aceste cercetări aduc totuși o lumină deosebit de interesantă în domeniul educației.

Nu toți elevii au aceleași șanse de a înfrunta competiția școlară – aici este vorba despre o competiție, și poate despre una dintre cele mai dificile, chiar dacă faptul este ascuns adesea. Și asta nu e totul. În afara inegalităților legate de caracteristicile lor intrinseci, indivizii nu dispun de aceleași atuuri sociale, iar regulile jocului sînt de așa natură încît obstacolele care trebuie învinse nu prezintă pentru toată lumea aceeași configurație (a se vedea asupra acestui subiect lucrările lui Bourdieu și Passeron, 1964, 1970). Superioritatea și inferioritatea evidentă constituie astfel, în anumite cazuri, stări de fapt. În același timp, sistemul școlar, reflectînd sistemul social care îl înglobează, girează modalități de acțiune, practici și stimulări sociale în sînul cărora apare o contradicție obiectivă. Prin intermediul practicilor evaluative, el discriminează, ierarhizează, distinge, recompensează și, în fine, selecționează. Dar, în același timp, în numele aplicării necesare a

modalităților de măsurare de care dispune, el cere ambiție din partea tuturor, făcînd din succes un imperativ. Îmi place, în această privință, realismul concis al expresiei lui Lemaine și Kasterstzein: „(...) ambiția este suscitată în timp ce se face totul pentru a o limita” (1972, p. 676). Această opoziție între valori la fel de importante pentru funcționarea sa ține de și participă la reproducerea sistemului școlar. Mai clar, sistemul școlar, ca și sistemul social, gestionează și deplînge în același timp raritatea succesului. În cîmpul social pozițiile de vază nu sînt numeroase, concurența fiind puternică și posibilitățile de vizibilitate socială costisitoare. A spune că sistemul școlar este un sistem de obiective competitive înseamnă a admite existența, socialmente necesară, a unor atitudini combative, a unor lupte pentru obținerea sancționării pozitive. Or, după cum spun Pages și Derghal (1984), noțiunea de competiție capătă un sens mai ales atunci cînd sancțiunile activității sînt extrinseci. Acest lucru este important. Se pare că, într-adevăr, cu excepția cîtorva indivizi „avizi de cunoaștere” datorită unor resurse sociale și culturale slabe la origine, actul școlar nu dă naștere nici măcar elementelor unei recompense intrinseci (plăcerea actului în sine). Prin urmare, numai sancțiunile extrinseci guvernează comportamentele. Traducînd o poziție de vizibilitate socială pozitivă, plăcerea atributelor reușitei poate masca, la subiect, eventuala lipsă de plăcere pentru actul de a învăța. Dacă, în schimb, sancțiunea extrinsecă traduce o vizibilitate socială mai puțin pozitivă sau chiar negativă, lipsită de atributele succesului și ale reușitei, subiectul trebuie să găsească în plăcerea actului de a învăța resursele necesare propriei satisfacții. „Plăcerea este unul din rarele lucruri care nu se pot comanda niciodată” scriu Pages și Derghal (1984). Ea poate fi, desigur, întîlnită în unele locuri, dar mă îndoiesc că școala s-ar număra adesea printre ele.

Astfel, circumscrisă unor jocuri competitive, școala face necesară adoptarea, de către subiecții inferiorizați, a unor strategii comportamentale susceptibile de a menține o imagine favorabilă de sine. În funcție de importanța percepută a acestei inferiorități, sînt posibile mai multe reacții: abandonarea pur și simplu a situației, tentativa de a-l ajunge și depăși pe cel sau cei cu care ne aflăm în competiție, renunțarea la compararea cu ceilalți pentru a se compara cu sine, introducerea, în fine, a altor criterii de evaluare pentru a deveni incomparabil. Acest din urmă caz este cel care a făcut în mod particular obiectul lucrărilor lui Lemaine și ale colaboratorilor săi.

Dacă, într-o anumită situație, subiecții constată că nu pot câștiga, ei încearcă cel puțin să nu piardă. Pentru aceasta, ei trebuie să scape de comparație, introducând noi criterii de evaluare. În plus, ei trebuie să meargă mai departe pînă la impunerea criteriilor ca fiind la fel de valabile ca și celelalte.

Strategia de non-comparabilitate duce astfel la refugiarea în ceea ce nu se poate măsura. Pentru a scăpa de eșecul școlar, criteriile reușitei pot fi refuzate, substituindu-le altele în scopul de a câștiga recunoașterea. Cititorul dispune, fără îndoială, de suficiente exemple, astfel încît este inutil să-i furnizăm altele.

Să expunem una dintre numeroasele experiențe ale lui Lemaine (1979), pentru a ilustra căutarea incomparabilității. Autorul pune în competiție mai multe grupuri de copii pentru construirea unor colibe; el inferiorizează o parte dintre subiecți, altminteri egali din toate punctele de vedere (a se vedea capitolul I). Un grup dispune de sfîrși, celălalt nu. Handicapul, impus de către experimentator, este descris copiilor și acceptat de ei ca o regulă a jocului înainte ca tragerea la sorți să decidă ce grup va fi dezavantajat.

În această situație experimentală se observă mai multe comportamente diferite și simultane. Mai întîi, un atașament la grup mai puternic al indivizilor favorizați față de cei handicapați, la care se constată o mai proastă organizare și unde cu greu poate fi reperat un lider stabil. Mai apoi, un comportament tinzînd, la subiecții defavorizați, către închiderea frontierelor grupului, împiedicînd celălalt grup să vină să controleze munca făcută. În fine, observăm mai ales la cei handicapați o voință de a introduce un alt criteriu de judecată decît cel impus la plecare, de a se diferenția față de grupul favorizat prin realizarea altui lucru. De exemplu, o grădiniță în jurul colibe, căutînd să-i determine atît pe adulți, cît și pe tovarășii cu care se află în concurență să țină cont de ea în evaluare.

Numeroase alte experimente pun în lumină comportamente anologice. Strategia incomparabilității exprimă deci ambiția primară de a crea condițiile de revalorizare socială. Anumite activități psihosociale generează astfel de comportamente de diferențiere care, în funcție de situații, capătă forme diverse: căutarea incomparabilității, a vizibilității sociale... Apariția lor survine, în cea mai mare parte a cazurilor, în situațiile cînd subiecții au impresia că singularitatea lor este amenințată.

Dacă diferențierea socială poate lua adesea forme oportuniste, ea pare, cel mai adesea, un scop în sine, sentimentul singularității fiind central în imaginea de sine. În schimb, comportamentele ce nu duc la diferențieri, în loc de a fi adoptate în sine, ar apărea pentru a se evita situațiile psihologic inconfortabile: mediu amenințător, teamă de a fi respins etc.

Din acest punct de vedere, diferențierea și nediferențierea nu sînt simetrice. Cea dintîi își impune necesitatea în realizarea unei bune imagini de sine, cea de-a doua traduce mai curînd o strategie de protecție. Numeroase rezultate vin în sprijinul afirmației de mai sus, mai ales cele obținute plecînd de la analiza discursurilor subiecților care se exprimă liber asupra asemănărilor și diferențelor (Codol, 1979). Mai mult decît atît, lucrările experimentale ale lui Codol (1984, 1986, 1987) atestă caracterul asimetric al relației diferențiere – nediferențiere socială, prin perceperea similitudinilor și a diferențelor. Pe baza unei paradigme experimentale simple de realizat – conceperea ei necesitînd însă o fundamentare teoretică prealabilă – care constă în a-i întreba pe subiecți dacă seamănă cu ceilalți sau dacă ceilalți seamănă cu ei (punctul de referință al comparației este variat aici), Codol constată că subiecții consideră în general că ceilalți li se aseamănă mai mult decît seamănă ei înșiși cu ceilalți și că, în plus, ei diferă mai mult de ceilalți decît invers.

De asemenea, același autor arată că, raportîndu-i pe ceilalți la noi înșine, avem tendința de a ne considera drept un model, căutînd, în schimb, să ne diferențiem de modelele celorlalți. Ar exista o propensiune de a-i face pe ceilalți comparabili cu noi înșine, încercînd la rîndul nostru să ne sustragem acestei tendințe¹.

După cum se poate remarca, elementele ce militează în favoarea unei căutări a diferenței sînt numeroase, arătînd în același timp că această căutare are limite. Într-adevăr nu ne putem diferenția fără constrîngerii, ordinea socială cerînd în același timp ca diferența să fie acceptabilă social. Din acest punct de vedere, cîmpul școlar, ca și cîmpul social, mai vast, nu face sarcina indivizilor mai ușoară.

1. Toate aceste lucrări, relatate aici cu titlul de ilustrare comportamentală, țin în mod evident de cercetări asupra unor procese fundamentale, precum procesele de asimilare auto-centrată, obiect al unor cercetări realizate în laboratoarele din Aix-en-Provence.

Educația și sistemele ei (școlare, familiale...) îi fac pe indivizii să perceapă în același timp necesitatea unei similarizări (respectarea normelor, a caracteristicilor grupului) și necesitatea unei diferențieri (a se construi autonom, ca ființă separată, unică, capabilă de a părăsi mediul familial etc.). Pe scurt, a se dezvolta, a crește, a se realiza înseamnă, din câte se pare, a căuta satisfacerea unei duble exigențe: a fi asemănător și diferit. Această aserțiune de existență ne condamnă oare să ne plimbăm între polul diferenței și al similitudinii și viceversa, cu riscul de a ajunge între Scylla și Charybda? În numeroase cazuri, cu siguranță. Totuși, deși prezentate în mod separat, procesele de diferențiere și de nediferențiere pot funcționa simultan. Într-o serie de cercetări, acum foarte cunoscute (a se vedea, pentru o sinteză, Codol 1975). Codol a pus în evidență comportamente sociale susceptibile de a explica dubla căutare simultană a diferenței și a similitudinii. Popularizat sub numele de efect P.I.P. (*primus inter pares*), comportamentul de conformism superior de sine este un exemplu. În acest caz, indivizii se afirmă ca fiind mai conformi cu normele în vigoare decât ceilalți. În numeroase experimente realizate pe această temă se inducea, în grupurile de subiecți, reprezentarea aceleiași sarcini centrată fie pe cooperare, fie pe competiție. Se observa, după cum cooperarea sau competiția erau percepute ca norme de lucru, că fiecare avea tendința de a se estima ca fiind fie mai cooperant, fie mai competitiv decât partenerii săi. Explicația fenomenului (reprodus de foarte multe ori) ține de o dublă necesitate. Pentru a crea o imagine de sine favorabilă, indivizii ar trebui să-și afirme conformitatea cu normele în vigoare în universul de referință, dar această conformitate, socialmente necesară, le-ar reduce în același timp originalitatea și unicitatea. Dorința de a plăcea, de a fi obedient față de norme și necesitatea de a-și menține unicitatea nu ar putea fi satisfăcute decât prin afirmarea unei mai mari conformități cu aceste norme decât ceilalți. Să notăm, de asemenea, prezența efectului de conformism superior de sine în situații în care normele nu sînt neapărat considerate dezirabile de către indivizi.

Sîntem de acord că, dată fiind importanța acordată respectării normelor la școală, respect care determină, în parte, sancțiunile atribuite, anumite caracteristici ale universului școlar sînt de natură a da naștere unor astfel de comportamente. Unele dintre ele capătă cîteodată valoare de stigmat. De altfel, condiția școlară (ca și condiția militară, iertată fie-mi apropierea)

dispune, pentru a desemna indivizii cu asemenea comportamente, de un cuvînt deosebit de rezistent la eroziunea transmiterii patrimoniului lexical de la o generație la alta: *le fayotage* !

Parțiale și părtinoare, elementele expuse pînă acum sînt totuși suficiente, sper, pentru a sublinia complexitatea dinamicilor interrelaționale. Cititorul trebuie să știe că aceste elemente alimentează un set complex de probleme ce vizează identitatea. Abordată din perspectiva psihosocială, ea înglobează numeroase lucrări la care nu s-a făcut referire aici, mai ales cele aflate în raport cu categoriile sexuale, care au adus contribuții însemnate (Pichevin și Hurtig, 1986; Lorenzi-Cioldi, 1988).

Apropierea și depărtarea de ceilalți ține deci de un exercițiu social continuu, un fel de „echilibristică”, alunecările fiind de altfel numeroase; ca atare, comportamentele asociate nu pot face, fără riscuri, obiectul unor explicații și judecăți pripite. Analiza situațiilor, a momentelor și a condițiilor de exprimare a acestor comportamente ar trebui, și aici, să se impună asupra tendinței noastre de a recurge la explicație. Vom reveni la sfîrșitul capitolului.

Lipsa unor referințe explicite la aspectele categoriale și de grup, fiind vorba de similitudini și de diferențe între indivizi, ar putea surprinde cititorul avizat. Ea ține doar de preocuparea față de modul de expunere. Într-adevăr, atît din punct de vedere teoretic, cît și pragmatic această „ocultare” nu ar avea nici un sens. După cum se poate ușor observa, apartenența la grupuri sau categorii sociale reprezintă o dimensiune întotdeauna prezentă a dinamicii interpersonale. Totuși, ținînd cont de ambiția teoretică limitată a cărții, o prezentare simultană și dialectică a aspectelor interpersonale și intercategoriale ale relațiilor sociale ne-ar fi antrenat în discuții prea academice. În acest fel, expozeul și-ar fi ratat cu siguranță scopul.

Dacă prima parte a prezentului capitol și a celui dinainte îi permite cititorului, din câte sper, să se familiarizeze cu un ansamblu de noțiuni și cu un mod de a concepe și de a pune problemele, se poate lua acum în considerare un proces aflat în centrul fenomenelor tratate mai sus: procesul de categorizare. În afară de necesitatea de a-l cunoaște pentru înțelegerea modului în care au apărut studiile asupra relațiilor între grupuri, el va permite înscrierea cunoștințelor precedente într-o conceptualitate mai ordonantă.

1. Termen de argou, definind comportamentul slugarnic al unei persoane față de superiorii săi (n. red.).

Categorizarea: definiții, funcții, disfuncții

Lumea care ne înconjoară ni se pare extrem de complexă. Informații de natură variată ce provin din direcții diferite ne asaltează la fiecare moment. Deosebit de numeroase, ele vin atât din partea simțurilor, a memoriei, cât și din relațiile pe care le întreținem cu semenii noștri. Fiecare dispune de o experiență personală asupra acestor relații. A face față complexității fenomenului impune adaptarea permanentă la un mediu interior și exterior supus la numeroase modificări, dincolo de o anume permanență, stabilitate și coerență. Or, posibilitățile subiectului uman sînt destul de restrinse de capacitatea limitată a sistemului său de tratare a informației. Incapabil să alocе toată cantitatea și calitatea de atenție necesară ansamblului de procese indispensabile realizării unor sarcini complexe, el este obligat să le gestioneze recurgînd la un minimum de resurse cognitive. Subiectul este astfel obligat să recurgă la tot felul de strategii pentru a face mai ușoară și mai simplă înțuirea complexității fizice și sociale a mediului.

Activităților cotidiene de orientare și de adaptare socială și nesocială, percepute adesea ca banale din cauza caracterului lor aparent spontan, le corespund activități complexe de selecție, transformare și organizare a informațiilor de toate felurile și din surse diferite. Activități ale căror proceduri constituie de altfel obiecte de studiu ale psihologiei cognitive. Ele reclamă anumite capacități, mai ales pe cea de a identifica obiectele și de a le dota cu semnificație, astfel încît individul să le poată recunoaște la o nouă întîlnire. Este cel mai bun mijloc de a nu fi plasat în mod constant în situație de învățare continuă.

Aceste obiecte și caracteristicile lor sînt mai apoi stocate în memorie, de unde pot fi mobilizate și utilizate în situații și condiții variate, mai ales în prezența unui obiect nou, caz în care vor servi ca termen de comparație pentru identificare. Comparația între elementele noi și cele vechi este asigurată de o activitate complexă: categorizarea. Constituită dintr-un ansamblu de reguli, ea permite identificarea noutății prin confruntarea cu obiectele deja cunoscute. Se percepe deci cu ușurință interesul pe care îl prezintă pentru numeroase comportamente umane. Într-adevăr, pe baza acestui proces vom putea elabora tot felul de categorii de obiecte (materiale sau imateriale, concrete sau abstracte).

A stabili categorii înseamnă deci a grupa obiecte ale căror caracteristici sînt sau par comune. De altfel, ele nu acoperă în mod necesar proprietățile intrinseci ale obiectelor. Caracterele lor comune depind adesea de motivul pentru care le clasăm împreună: utilitate, funcționalitate, ocurență, valoare...

În ciuda conciziei sale, această expunere ar trebui să fie suficientă pentru a da o semnificație definiției categorizării pe care o preiau de la Tajfel: „Prin categorizare se înțeleg procesele psihologice care tind să ordoneze mediul în termeni de categorii: grupuri de persoane, obiecte, evenimente, fie asemănătoare, fie echivalente unele cu celelalte în privința acțiunii, intențiilor sau atitudinilor indivizilor” (1972, p. 272).

Conform părerii a numeroși autori (Bruner, Goodenow și Austin, 1955; Rosch și Lloyd, 1978), acest proces este esențial pentru existența umană. Categorizarea joacă un rol practic de prim ordin. Ea permite decuparea mediului, facilitează regruparea elementelor considerate echivalente dintr-un anumit punct de vedere și diferite dintr-un altul. Astfel, identificînd obiectele, stabilind o legătură între clasele de evenimente, ea facilitează construcția cognitivă a unei lumi dotate cu sens, explicabilă și previzibilă¹. Rolul său este mai întîi acela de sistematizare a mediului. Totuși, această sistematizare nu poate fi făcută decît cu prețul unei simplificări. Într-adevăr, informația provenită din mediu și din acțiunile individului asupra acestuia presupune, pentru a fi integrată, existența prealabilă a unor structuri cognitive de primire sau/și o modificare a caracteristicilor noilor obiecte, pentru a le include în categoriile deja existente. În lipsa acestora, categorizarea, ca sistem de orientare, nu ar mai avea nici un interes. Schimbările numeroase și neîncetate ale mediului trebuie să facă obiectul unui tratament eficace și îl determină pe individ să se comporte ca și cum similitudinile și diferențele între obiecte ar fi mai accentuate decît par.

1. Trebuie notat că există, în această perspectivă a construirii unei lumi semnificative și previzibile, scheme care permit organizarea evenimentelor în curs de derulare. *Script*-ul, mai ales, este un astfel de exemplu, fiind vorba de o structură cognitivă ce trimite la o serie de cunoștințe asociate unei secvențe evenimentale care survine adesea și urmărește o ordine specifică. Cititorul interesat poate găsi asupra acestui subiect o discuție extinsă într-o lucrare recentă (Fayol și Monteil, 1988).

O parte importantă a muncii experimentale a fost consacrată studierii proceselor de simplificare prin intermediul a două aspecte, inductivul și deductivul, corespunzând de altfel la două aspecte ale categorizării. Cel dintâi acoperă o activitate cognitivă care constă, plecând de la anume caracteristici, în clasarea obiectului într-o categorie, deși în privința altor caracteristici există divergențe. Al doilea aspect caută să asocieze unui obiect, plecând de la prezența sa într-o categorie, celelalte caracteristici ale ei, fără a privi mai îndeaproape. Aceste două activități cognitive, subiacente procesului de simplificare, se aseamănă pînă la confuzie cu ceea ce s-ar numi „a greși din neatenție”, și „a greși prin omitere”. Categorizarea prezintă, după cum se vede, un interes de prim plan pentru activitatea noastră zilnică. Ea ne permite să facem față, cu eficacitate, modificărilor rapide ale mediului. Ea facilitează recunoașterea și ordonarea cvasiimediată a evenimentelor existenței. Pe scurt, ea implică o remarcabilă economie cognitivă. Cunoscînd limitele noastre în acest domeniu ar trebui să ne bucurăm. Totuși, ca și un medicament avînd un principiu activ puternic, ea comportă „efecte secundare”, eventual, mai puțin benefice. Funcțiile categorizării sînt uneori niște disfuncții. Mai ales atunci cînd este vorba de identificarea unui obiect pe baza unei informații insuficiente sau ambigue.

Iată, pe scurt, o evocare experimentală. Bruner și Porter (1964) proiectează în fața unor subiecți imaginea voalată a unui obiect familiar, măsurînd apoi treptat claritatea imaginii. Rezultatele arată că dacă obiectul este incorect identificat la începutul experimentului (imagine voalată), adică greșit plasat într-o categorie, el rămîne în aceeași categorie atunci cînd imaginea, acum clară, nu ar mai trebui să dea naștere unor confuzii. Același tip de greșală se regăsește în alte experimente. Se pare deci că aceste categorizări inițiale persistă ca și cum ar fi, într-un fel, inerțiale.

Efecte paralele se regăsesc și în ce privește aspectele deductive ale categorizării. Într-un experiment de acum foarte cunoscut, Tajfel și Wilkes (1963) prezintă subiecților spre evaluare opt linii de lungime inegală. Într-o primă condiție experimentală, cele patru linii mai scurte sînt însoțite de litera A, cele patru linii mai lungi de litera B. Există deci o corespondență perfectă între apartenența la cele două clase și lungimea liniilor. În alte condiții experimentale, corespondența nu există: fie că literele nu figurează, fie că ele sînt prezentate la întîmplare. Rezultatele, conforme ipotezelor, pun

în lumină accentuarea diferențelor intercategoriale și, în mai mică măsură, o tendință de asemănare intracategorială atunci cînd categorizarea (A și B) este supraimpusă stimulilor. Aceste accentuări nu se produc în absența unei legături sistematice între apartenențele categoriale și caracteristicile fizice.

Pertinența rezultatelor obținute din clasificări ale unor obiecte fizice se va extinde la fenomenele socio-psihologice. Cu atît mai mult cu cît sistemele de valori și modalitățile consensului social influențează în mare măsură desemnarea unor caracteristici de obiecte ale categoriilor sociale și invers. Furnizînd subiecților o serie de fotografii printre care sînt amestecate figuri de evrei și de non-evrei, Tajfel (1969) le cere să facă diferența între evrei și ceilalți. Ce credeți că se întîmplă dacă adaug că populația experimentală includea antisemiți și subiecți fără prejudecăți defavorabile evreilor? Subiecții antisemiți supraestimează numărul de figuri evreiești. Ei saturează categoria care, pentru ei, este încărcată cu o valoare marcat negativă. În final, se constată că ei văd evrei peste tot!

Categorizarea socială, după cum se vede aici, este sensibilă la valori, iar disfuncțiile, abaterile sau erorile la care duce pot fi accentuate. Un experiment diferit (extras din Leyens, 1983), dar realizat tot în cîmpul categorizării, ilustrează și pune probleme interesante pentru subiectul nostru. Lepper, Ross și Lau (1978) îi fac pe subiecții lor, elevi, să creadă că raționează la un anumit nivel, apoi le revelează faptul că această evaluare nu are nici o legătură cu capacitățile lor reale. Din păcate, rectificarea nu are nici un efect, de vreme ce, mult mai tirziu, ei se referă tot la prima evaluare, chiar atunci cînd aceasta le era defavorabilă și avuseseră ocazia, între timp, de a recîștiga o imagine de sine mai bună. A-l evalua pe celălalt înseamnă a-l afecta unei categorii, bun, rău etc., consecințele putînd fi importante. Vom reveni asupra acestui fapt, fiind vorba de unele dintre lucrările noastre (cf. capitolul V).

Pe scurt, filiația dintre categorizările nonsociale și cele sociale este dovedită. Minuirea unui anume număr de stereotipuri, adică atribuirea unor caracteristici similare diferiților membri ai aceluiași grup, ține de procesul de categorizare, după cum (cititorul capitolului II va fi remarcă) teoriile implicite și fenomenele de atribuire îi sînt strîns asociate. Persistența categoriilor inițiale, fapt care ne determină să încercăm confirmarea lor, explică în parte rezistența teoriilor noastre naive (cf. Leyens, 1983).

De asemenea, se poate face o paralelă cu efectele de sursă reperate în evaluare. Într-adevăr, rezultatele empirice arată că subiecții prezentați ca aparținând unor categorii diferite vor fi judecați ca fiind mai diferiți unii față de ceilalți decât în cazul în care apartenența lor la aceleași categorii nu este cunoscută.

Asimilare, accentuare, contraste, teorii implicite, stereotipuri, totul se leagă. Ah, profesorii! Sinteți profesor? Atunci înseamnă că aveți timp liber. Difícil, nu-i așa, pe aceste baze categoriale, să facem să se admită că putem petrece luna august studiind?

Proces puternic, înscris într-o dialectică similitudine/diferență și omogenizare/discriminare, categorizarea permite individului să-și organizeze experiența subiectivă a mediului social. Ca atare, ea explică în egală măsură structurarea unui sistem de interacțiuni sociale (Doise, 1982). O vom regăsi, cu mecanismele ei de asimilare și accentuare a contrastelor, în inima relațiilor între grupuri.

Relațiile între grupuri

Doise (1976, 1977, 1982, 1984) propune o extindere a acestui model al categorizării la relațiile între grupuri. El distinge trei aspecte ale acestor relații: comportamentele, evaluările și reprezentările. „Teza pe care o apărăm este că diferențierile la nivelul reprezentărilor cognitive, discriminările evaluative și discriminările comportamentale sînt legate între ele” (Doise, 1982, p. 117). Ca atare, ipoteza sa este următoarea: diferențierea și contrastul în reprezentări și evaluări există pentru că ele facilitează comportamente diferențiate, în funcție de apartenențele categoriale între membrii unor grupuri diferite. Pe această linie de cercetare, Doise va arăta că simpla evocare a unui alt grup sau a unei alte categorii este suficientă pentru a provoca un efect de accentuare a asemănărilor intracategoriale și a diferențelor intercategoriale în reprezentările sociale. Într-un experiment consacrat problemei în discuție, se cere mai întâi subiecților să-i descrie pe membrii unui grup fără a-i informa că vor avea de descris și membrii altui grup, în timp ce într-o altă condiție subiecții sînt avertizați că vor avea de descris membrii ambelor grupuri. Predicția era că asemănările intracategoriale și diferențele intercategoriale vor fi mai importante în a doua situație decât în prima.

Să descriem pe scurt experimentul. Subiecții erau băieți și fete de aproximativ zece ani care, plecînd de la trei fotografii ale unor fete și trei ale unor băieți, trebuiau să indice, dintr-o listă de 24, adjectivele care se potriveau copilului din fotografie. Unei jumătăți din subiecți i se prezentau doar trei fotografii, înfățișînd copii de același sex, iar ceilalți li se arătau toate fotografiile o dată. În plus, jumătate din subiecți începeau prin descrierea celor trei fotografii ale copiilor de același sex, în timp ce cealaltă jumătate începeau prin descrierea fotografiilor reprezentînd subiecți de sex opus. Rezultatele dovedesc importanța rolului jucat de procesul de categorizare. Într-adevăr, descrierile arată, în a doua condiție experimentală (ambele categorii prezentate la începutul experimentului), o mai mare diferențiere între fotografiile de categorii diferite și o mai mare asemănare între cele din aceeași categorie.

Acest mecanism, care trimite la antagonismele dintre grupuri prin intermediul apartenenței categoriale, evidențiază, într-un fel, existența unor distorsiuni reprezentationale și evaluative. Vom vedea ulterior că distorsiunile pot duce la situații puternic conflictuale. Totuși, tendințele discriminative pot fi semnificativ modificate de faptul că indivizii dispun de mai multe apartenențe categoriale, unele la care diferă cîte o dimensiune, altele comune în privința altei dimensiuni; de exemplu, băieții și fetele diferă în privința sexului, dar se pot regăsi în aceeași clasă. Acest tip de apartenență, numită apartenență încrucișată, corespunzînd unei realități sociale, a făcut obiectul mai multor studii sistematice (cf. Doise și Deschamps, 1979; Deschamps, 1977; Arcuri, 1982). În aceste cercetări, ce pun în evidență apartenențele încrucișate, tendințele de diferențiere se modifică semnificativ chiar în privința evaluărilor performanțelor pentru o sarcină dată, după cum arată rezultatele recente ale lui Vanbeselaere (1987).

Acest tip de apartenență, atunci cînd este mobilizat, poate constitui un regulator puternic al antagonismelor între grupuri. Se măsoară astfel schimbările susceptibile să apară, în reprezentarea și evaluarea relațiilor între grupuri, în funcție de situațiile în care sînt plasați indivizii vizai de aceste apartenențe categoriale.

Problemele au fost pînă acum abordate în funcție de raportul lor cu fenomenele de reprezentare și evaluare, dar cum stau lucrurile în privința comportamentelor grupurilor în interacțiune? Într-o serie de cercetări. M. Sherif și C. Sherif (1979) pun în evidență importanța noțiunii de proiect

în acțiunea grupurilor sociale. C. Sherif și colaboratorii săi constituie două grupuri separate într-o tabără. După ce împarte subiecții în mai multe grupuri, pe care ulterior le izolează, ei organizează un turneu. Competiția duce la apariția foarte rapidă a unor comportamente de ostilitate, adesea foarte violente. Pentru a încerca să tempereze această beligeranță, conducătorii experimentului organizează numeroase activități comune (mese, cinematograful, excursii etc.), eforturi care se dovedesc zadarnice. Ostilitatea dintre cele două grupuri persistă. Numai activitățile care reclamă un efort comun pentru rezolvarea unei probleme de interes general reușesc să reducă antagonismele și să stabilească în mod durabil un climat convivial și calm între grupuri (a fost vorba, de exemplu, de repararea camionului care trebuia să aprovizioneze tabăra cu alimente). De fapt, introducerea unui proiect de interes superior, un scop supraordonat, este ceea ce a permis rezolvarea problemelor puse de conflictul între grupuri.

Toate aceste studii, care nu pot fi prezentate în totalitate aici, din pricina numărului și a minuțiozității descrierii experimentale pe care le reclamă, duc la câteva concluzii foarte interesante în privința problemelor educative. Astfel, este suficient, pentru a declanșa acte ostile și agresive între două grupuri, să se stabilească o rivalitate între ele pentru atingerea unui scop pe care doar un singur grup îl poate atinge, victoria unuia atrăgând în mod necesar înfrângerea celuilalt. De altfel, evoluția conflictuală duce la o modificare a rolurilor, liderii putând fi atunci schimbați și aleși dintre partizanii manierei dure etc. Apariția acestor comportamente se dovedește, în experimentele lui Sherif, independent de caracteristicile sociale și psihologice ale indivizilor, autorul controlând, într-adevăr, mai ales variabilele de inadaptare socială. Diferitele rezultate ale acestor experimente au fost de altfel regăsite în condiții experimentale diferite. Ele sînt deci confirmate din plin. De aceea, înainte de a judeca un comportament, ele ne pot face să analizăm cu atenție contextul acestui comportament.

În cadrul aceleiași problematici a relațiilor dintre grupuri a putut fi conturată o altă noțiune importantă: cea a destinului comun. Într-un studiu la fel de cunoscut, Rabbie și Horwitz (1969, 1979) repartizează în laborator opt persoane în două grupuri: unul numit „albastru” și altul numit „verde” (cum s-ar spune, din motive administrative). Experimentul le este prezentat ca referitor la elaborarea primelor impresii asupra altor persoane. Subiecții celor două grupuri descriu în mod individual două fotografii. Conducătorul

experimentului declară apoi că remunerația pentru participarea lor la experiment va fi făcută prin atribuirea a patru aparate de radio (subiecții fiind opt) și că acestea nu vor fi atribuite decît unui singur grup fie, în funcție de condițiile experimentale, prin decizia conducătorului experimentului, fie printr-o alegere efectuată de cei opt membri, fie la întîmplare. Apoi, unul din grupuri primește efectiv cele patru aparate. În condiția de control nu se menționează nici o recompensă. Subiecții sînt invitați să-și exprime primele impresii asupra tuturor participanților cu ajutorul unor scări identice celor folosite pentru descrierea fotografiilor; ei trebuie să descrie și caracteristicile generale ale celor două grupuri.

În condiția de control (lipsa remunerației) nu se constată nici o diferență între descrierile propriului grup și ale celuilalt. În schimb, acestea apar în cazul grupurilor experimentale. Persoanele care au primit aparatele, ca și cele care au fost private de aceste recompense, îi descriu pe membrii propriului grup și caracteristicile sale în mod mai favorabil decît în cazul celuilalt grup și al membrilor săi. Astfel, simplul fapt de a împărtași o soartă comună, independent de modul în care ea este creată (hazard, vot sau decizie externă) este suficient pentru a da naștere unei discriminări evaluative în favoarea propriului grup. Explicația acestui *bias* de auto-favoritism se găsește, crede Rabbie, în faptul că este mai agreabil să anticipăm o interacțiune pozitivă cu persoane care au aceeași experiență ca și noi decît cu persoane care au o experiență diferită.

O serie de experimente vor fi efectuate de același autor și colaboratorii săi pentru a studia efectele simplei anticipări a interacțiunii între grupuri. Din aceste cercetări rezultă mai ales că membrii unui grup care vor avea de efectuat o sarcină în prezența altuia exprimă, chiar înainte de realizarea obiectivului, un *bias* în favoarea membrilor propriului grup, indiferent de natura raporturilor dintre grupuri, competitivă sau cooperativă. Rezultatele, obținute în cursul anticipării unor confruntări reale, reclamă totuși o punere în perspectivă cu situații de competiție și cooperare efectivă, fapt realizat de Rabbie *et al.* (1979).

Competiție și cooperare între grupuri

O primă cercetare se referă la efectul prezenței unei „baze” în momentul negocierilor dintre reprezentanții celor două grupuri. Rezultatele arată că,

dacă alți membri ai grupului sînt prezenți, reprezentanții grupurilor aflate în interacțiune competitivă devin mai decizi să învingă, iar reprezentanții celor în interacțiune cooperativă colaborează mai ușor. Aceste rezultate sînt interpretate ca fiind legate de fenomenele de polarizare; fenomene întîlnite atunci cînd mai mulți membri ai unui grup trebuie să decidă o poziție în fața altui grup.

Alte cercetări, referitoare la interacțiuni, au fost întreprinse cu ajutorul unui joc avînd motivații mixte. Jucătorii sînt informați că îi vor întîlni pe membrii celui alt grup la sfîrșitul jocului (tendință de cooperare) sau că nu îi vor întîlni (tendință de competiție). Subiecților li se mai spune că vor putea asculta conversațiile grupului advers (tendință de cooperare) sau că n-o vor putea face (tendință de competiție). În cursul acestor jocuri, membrii *in-group*-ului sînt din nou evaluați mai favorabil decît membrii celui alt grup. Se verifică, de asemenea, după interacțiune, perceperea unei diferențe la membrii grupului de apartenență, în timp ce membrii grupului antagonist sînt percepuți ca fiind mai asemănători după decît înaintea experimentului. Să mai notăm de asemenea că, în cazul unor interacțiuni reale între grupuri (Rabbie, 1979), rolurile ierarhice în interiorul lor sînt într-o măsură mai mare mai afirmate în situația competitivă decît în cea cooperativă.

S-ar părea deci că simpla anticipare a unei interacțiuni competitive este suficientă pentru a da naștere unor reprezentări negative ale celui alt, influențînd, la rîndul lor, comportamentele ce decurg de aici. Cele două părți aflate în conflict vor tinde să dezvolte reprezentări asemănătoare, cu efecte care vor deveni cumulative. Realitatea va sfîrși prin a semăna cu reprezentările care o preced.

Astfel, simplul fapt de a induce reprezentarea unei interacțiuni competitive este suficient pentru a produce antagonisme intergrupuri. Putem deci provoca, fără a ne da seama, un număr de situații sociale încărcate de ostilitate. Iată de ce explicația unui climat dificil între grupuri trebuie să ia în considerare condițiile care existau la intrarea lor în relație, fără a se limita doar la caracteristicile acestor grupuri.

Cititorul care „coordonează grupuri” va înțelege cu ușurință că adesea explicațiile în termeni sociologici (caracteristici sociale ale grupurilor) sau psihologici (caracteristici ale personalității cutărui sau cutărui lider) rezultă din „analize” care, deși comode, nu sînt mai puțin limitate. Iată de ce, după

părerea mea, este necesar ca fiecare practician să posede cunoștințe minime asupra acestor dinamici psihosociale, ascunse cel mai adesea experienței imediate, dar revelate de studii experimentale sistematice.

Noțiunile de proiect (de scop supra-ordonat) sau de soartă comună sînt deosebit de utile pentru a înțelege mai bine relațiile dintre grupuri. Poate nu este inutil să semnalăm că, asemeni noțiunii de apartenență încrucișată, și acestea se află în raport cu procesul de categorizare. Într-adevăr, după cum notează Doise: „Scopul sau soarta comună instituie apartenența comună la o categorie socială (...). Producînd efecte de categorizare la nivelul acțiunii ca și la nivelul evaluării și percepției, scopurile și soarta comună măresc sau reduc clivajele și convergența între grupuri” (1984, p. 265).

Cooperare, competiție, învățare și performanțe

Aceste aspecte ale competiției și cooperării dintre grupuri au fost de asemenea studiate din unghiul influenței lor asupra performanțelor în procesul de învățare. Mai ales pare evident (Workie, 1974; Brown și Abrams, 1986) că performanțele în realizarea unei sarcini sînt mai stimulate de cooperare decît de competiție. Brown și Wade (1987), într-o nouă cercetare, s-au consacrat studiului impactului anumitor factori ce definesc grupuri care efectuează o sarcină cooperativă. Ei se străduiesc astfel să compare situații de cooperare în care rolurile sînt bine definite și diferite, și situații în care sînt fie similare, fie nedeterminate. O altă condiție de studiu se referă la percepția pe care grupurile o au asupra propriei lor competențe în fața unei sarcini, pentru a vedea care sînt influențele acestora asupra evaluărilor reciproce.

După părerea autorilor, rezultatul cel mai interesant este cel care pune în lumină faptul că situația în care rolurile nu sînt determinate aprioric este cea mai favorabilă pentru producția cognitivă. Această constatare este cu atît mai importantă cu cît superioritatea se exprimă și în raport cu situația în care rolurile cooperative între grupuri sînt definite pe baza relațiilor amicale. Într-adevăr, se impune luarea în calcul, din punct de vedere explicativ, a următoarei dinamici psihosociale. În lipsa unui rol prealabil definit, grupurile sînt obligate să stabilească o minimă diviziune a muncii. Această obligație funcțională este în măsură să dea naștere unor puncte de vedere opuse. Or, știm (v. capitolul V) că centrările opuse au efecte benefice asupra

dezvoltării cognitive. În plus, anumite lucrări (Nemeth și Wachtler, 1983) furnizează elemente în favoarea influenței pozitive a unui conflict redus (*mild conflict*) asupra creativității. Trebuie să adăugăm, în fine, cit privește structurarea grupurilor pentru o sarcină de efectuat, că Faucheux și Moscovici (1958 și 1960) arătasera deja cit de importantă este structura sarcinii înseși în constituirea grupului: „Grupurile funcționează mai bine atunci cînd există o congruență între tipul de sarcină și organizarea pe care o creează și, invers, au tendința de a crea o organizare congruentă cu tipul de sarcină care le este încredințată” (Moscovici și Paicheler, 1972, p. 28). În plus, lucrările lui Flament (1972), Poitou și Flament (1967) au pus în evidență faptul că cea mai mare eficiență la lucru este obținută atunci cînd rețeaua de comunicare dezvoltată de către grup este adecvată sistemului de comunicare cerut de către sarcină. Iată de ce instaurarea anumitor relații sociale este necesară pentru realizarea acestei adevăruri. De aici și importanța structurii sociale, egalitară sau ierarhică, care există în grup sau pe care acesta o creează pentru eficiența activității sale. Este necesar să constatăm cit de interesant este să luăm în considerare, pentru activitățile de performanță, raportul dintre sarcini și condițiile sociale în care subiecții realizează sarcinile.

Fiind vorba despre performanțe cognitive, nu vreau să anticipez asupra capitolului consacrat acestor probleme. Este totuși necesar să mai insistăm un moment asupra acestor cercetări, ce merită, evident, continuate. Pentru moment, știind că situațiile competitive sînt caracterizate de ostilitate, ele ne permit să remarcăm că pentru o mai bună eficacitate, definirea unei situații cooperative cere să fie afectată de anumite caracteristici susceptibile să prezerveze partea conflictuală, considerată și dovedită de altfel (cf. capitolul V) pozitivă pentru performanțele cognitive. Astfel, pentru cel care refuză dimensiunile belicoase ale competiției, fiind totuși informat despre aspectele pozitive ale confruntării între grupuri, stabilirea unei situații cooperative, care – potențial – induce opoziții cognitive funcționale și poate face obiectul unui demers pedagogic eficace.

După cum se vede, relațiile dintre grupuri prezintă, în afara aspectelor legate de construirea unui univers social complex, un interes deloc neglijabil pentru stabilirea dinamicilor sociale aflate mai direct în raport cu performanțele cognitive într-o sarcină oarecare; aceste două spații, social și cognitiv, aflîndu-se, în mod evident, în strînsă dependență.

Dimensiunile cooperative și competitive ale relațiilor între grupuri, prin cercetările invocate mai sus, determină întrebări asupra valorilor individuale de cooperare sau competiție. Dezbaterea asupra acestui subiect fiind mai curînd ideologică decît științifică, o importantă lucrare de Johnson și Johnson (1983) aduce o contribuție interesantă la reflecția asupra impactului pe care îl pot avea aceste valori asupra demersului educativ și mai ales asupra socializării copilului. Însușind zece ani de cercetare teoretică și aplicată, rezultatele acestor lucrări merită să rețină atenția noastră.

Pentru a înțelege bine despre ce este vorba, trebuie mai întîi să definim în mod precis ce se înțelege prin structură cooperativă și structură competitivă. Personal, cred că nu se poate adăuga nimic definițiilor pe care le dădea Deusch în 1962. Structura cooperativă implică faptul că nu ne putem atinge scopul decît dacă și celălalt o face; invers, structura competitivă înseamnă că ne putem atinge scopul doar dacă celălalt nu o face.

Din numeroasele rezultate obținute în acest domeniu de cercetare reiese că situațiile de învățare structurate cooperativ sînt mai eficace decît situațiile de învățare structurate competitiv. Ele au un efect pozitiv în privința mai multor dimensiuni ale comportamentului: motivație, strategii de raționament, percepția celuiilalt etc. Desigur, lucrările lui Johnson și Johnson se înscriu într-o critică explicită a modelului educativ american fondat pe valorile individuale și de competiție. Dacă demersul lor nu este, din punct de vedere pragmatic, neutru ideologic, el este în schimb în mod științific epurat de militantism. Structurarea cooperativă a situațiilor de învățare studiate pune de altfel în lumină dimensiunea pozitivă a diferitelor puncte de vedere. În această privință, sînt sugestive rezultatele lui Nemeth și Watchler (1983) și ale lui Doise și Mugny (1981) sau cele ale lui Brown și Wade (1987). Cooperarea nu reprezintă uniformizarea conduitei, ci crearea unui spațiu social finalizat de o sarcină care le cere actorilor să stabilească o interdependență funcțională necesitînd conflictualizări cognitive minimale.

Dezbaterea nu se poartă deci între o concepție pacifistă și o una belicoasă a relațiilor sociale, ambele destinate mai curînd ideologiilor, ci între atitudini și strategii care iau sau nu în calcul mulțiplici factori psihosociali ai acestor relații sociale. Iată de ce o minimă cunoaștere a mecanismelor care acționează în relațiile interindividuale și intergrupuri este indispensabilă pentru organizarea situațiilor sociale ale interacțiunilor educative. Miza e mare. Fiecare se poate pronunța asupra acestui lucru în funcție de propriile experiențe.

Apartenență categorială și identitate socială

În urma lucrărilor realizate asupra categorizării, H. Tajfel, inițiatorul școlii de la Bristol, va avansa ideea că individul își modelează identitatea socială prin intermediul apartenenței la diferite grupuri (Tajfel, 1972, 1974, 1976, 1978, 1981). Totuși, o identitate socială pozitivă nu este posibilă pentru individ decât atunci când caracteristicile grupului său de apartenență pot face obiectul unei evaluări pozitive. Iată de ce indivizii vor căuta să stabilească sau să mențină, în comparația cu alte grupuri, o diferență în favoarea propriului grup. Această tendință de a evalua sistematic propriul grup mai favorabil decât pe cel exterior este remarcabil de constantă în cercetările empirice. Ea l-a făcut pe Tajfel să distingă în teoria sa asupra identității sociale două tipuri de comportament: un comportament interpersonal și unul intergrupuri. Pe urmele sale, Turner (1981) a identificat o corespondență între comportamentul intergrupual (discriminare între grupuri) și identitatea socială, precum și o corespondență între comportamentul interpersonal (diferențierea între sine și celălalt) și identitatea personală. Cu introducerea acestei noi distincții, nu mai avem nevoie de o identitate socială pozitivă care, în comparația cu alte grupuri, ar determina căutarea unei diferențe pozitive în favoarea propriului grup, ci numai de nevoia de stimă de sine, de o auto-evaluare pozitivă. Mijlocul de a ajunge la această diferență pozitivă ar fi o concurență socială între grupuri, care ar da naștere unei diferențe pozitive în favoarea propriului grup de apartenență. Această poziție științifică va alimenta de altfel o dezbatere teoretică, expusă în volumul I din *Cahiers de psychologie cognitive* (1981). Într-adevăr, poziția apărută de Turner situează sursa fenomenelor intergrupale într-o instanță personală, ca nevoia de stimă de sine. Urmîndu-l pe Rouquette, putem totuși inversa propoziția: nevoia unei imagini pozitive de sine depinde de existența în grup. De altfel, această distincție, postulată între comportamentele individuale și cele intergrupale, determină într-un fel o dihotomie între identitatea socială și identitatea personală, dihotomie conform căreia creșterea identității diminuează nevoia de celălalt și invers, de vreme ce stima de sine este satisfăcută în ambele cazuri.

Respingînd această dualitate, Deschamps (1984, 1988) discută legitimitatea poziției și propune ipoteza următoare: cu cît diferențierea între

grupuri și, prin urmare, identificarea cu grupul este mai puternică, cu atît diferențierea interindividuală în interiorul aceluiași grup este mai puternică. Ipoteza variației concomitente a diferențelor între grupuri și între indivizii unui același grup în cursul unei interacțiuni îl va duce pe Deschamps la o serie de cercetări (Deschamps, 1980; Deschamps și Lorenzi-Cioldi, 1981; Deschamps, 1984) care folosesc procedura experimentală obișnuită în acest tip de lucrări, cunoscută sub numele de „paradigma grupului minimal”, pusă la punct de Tajfel¹. Se realizează astfel mai multe experimente. Iată unul dintre ele: într-o populație de 88 de elevi ai unei școli normale de fete cu vârste cuprinse între 16 și 20 de ani, jumătate dintre subiecți sînt repartizați, cum s-ar zice, pe baza preferințelor estetice (dar, de fapt, la întîmplare), în două grupuri, cel al elevilor despre care se spune că ar fi preferat operele lui Klee și cel al elevilor care au preferat operele lui Kandinsky. Această condiție corespunde condiției de categorizare (despre care știm că este suficientă pentru a crea o discriminare între grupuri și o abatere în favoarea propriului grup). Cealaltă jumătate a subiecților nu face obiectul unei împărțiri. Actuala condiție corespunde condiției de necategorizare.

Conform ipotezelor, rezultatele arată (pe matricea de remunerare folosită în mod curent în aceste experimente) o discriminare în favoarea propriului grup (remunerat mai bine decât celălalt) în condiția de categorizare, și lipsa acestui efect în condiția de necategorizare. În plus, la nivelul diferențierii între sine și celălalt (mereu pe baza unei remunerări), această discriminare, observată în condiția de categorizare (subiecții își acordă o remunerație mai mare decât celorlalți membri ai grupului), lipsește în condiția de necategorizare. Astfel, simpla inducere, la subiecți, a reprezentării unui mediu dihotomic este suficientă pentru a produce *bias*-ul acum binecunoscut de auto-favoritism, dar și diferențierea dintre sine și celălalt. Mai mult, inversa este la rîndul ei adevărată: în același experiment, autorii găsesc că „dacă se accentuează experimental diferența între sine și ceilalți în interiorul unui grup, diferența între grupuri crește în concomitență” (Deschamps, 1988, p. 52).

1. Prezentarea ar fi aici prea lungă. Să spunem doar că experimentul principal se bazează pe o matrice de remunerare elaborată în așa fel încît permite o lectură precisă și neambiguă a strategiilor de alocare a resurselor.

Prezentarea experimentului arată, de fapt, extrema complexitate a relațiilor dintre grupuri. Cititorul atent va fi observat paralela dintre fenomenul de covariație a diferențelor inter-grupuri și a diferențelor între sine și celălalt, cu fenomenul de conformism superior de sine pus în evidență de Codol într-un alt context (cf. supra: efectul P.I.P.). Se exprimă astfel aceeași exigență psihosocială prezentă de-a lungul lucrărilor consemnate în capitol: a fi asemănător și diferit în același timp. Nucleul existenței noastre sociale fiind construit din diferențe și similitudini, diferențieri și manifestări, comportamentele noastre sînt ritmate de aceste mișcări care, după cum s-a văzut, suferă influența a numeroși factori.

În legătură cu problematica relațiilor intergrupuri, trebuie să remarcăm, în încheiere, că o conceptualizare în termeni de participare la construcția identitară a constituit adesea un obstacol pentru alte explicații, nelipsite de interes. Doise (1987) subliniază importanța unei tendințe generale la echitate, prezentînd lucrările lui Ng (1981, 1984), în care se constată că discriminarea în favoarea grupului de apartenență este practic absentă dacă li se spune subiecților că decid singuri în privința repartizării remunerațiilor membrilor propriului grup și membrilor celui alt grup. Aceste rezultate pot permite interpretarea comportamentului de discriminare ca pe un mijloc de a contrabalansa o eventuală penalizare din partea celui alt grup. Într-adevăr, siguranța de a nu fi recompensat de către ceilalți, cu care ne aflăm în concurență, elimină favoritismul în favoarea categoriei de apartenență și face repartitia echitabilă¹.

Pe scurt, complexitatea comportamentelor sociale reflectă imaginea complexității înseși a mediului. Sesizarea acesteia presupune un tratament ale cărui insuficiențe, consecințe și interes au putut fi remarcate. Spațiul școlar și, în general, spațiul educativ sînt în același timp loc de emergență și loc de aplicare a acestor comportamente și fenomene sociale. De aceea poate fi util să rezumăm și să ordonăm dinamicile cele mai marcante, spre a furniza argumente care pot fi modificate sau promovate.

1. Aceste credințe în echitate (Adam, 1965) sau într-o lume dreaptă (Lerner, 1980) sînt la rîndul lor obiectul unor lucrări experimentale de psihologie socială care au studiat implicațiile lor cognitive și experimentale (Delhomme, 1988; Deconchy și Delhomme, 1988).

Bilanț și repere pentru acțiune

După cum cunoașterea imediată nu poate fi suficientă pentru a înțelege procesele subiacente relațiilor sociale și fenomenelor pe care le suportă, punerea lor sub observație experimentală nu permite explicarea formelor și dinamicilor sociale la care ajung. Totuși, în ciuda interpretărilor teoretice, adesea diferite, ale cercetătorilor asupra subiectului, este legitim să privim realitatea socială ca un produs al acestor procese experimentale reperate. Iată de ce cunoștințele cele mai solide pot constitui repere relativ sigure pentru a înțelege și acționa mai bine asupra relațiilor sociale. Este și cazul următoarelor puncte:

– Modulile de a fi și comportamentele semenilor noștri, atît cele ale căror forme le apreciem, cît și cele ale căror expresii le respingem, suscită adesea interpretări care fac apel fie la date psihologice (caracteristicile personalității autorului lor), fie la caracteristicile grupurilor sociale ale actorilor în chestiune. Toate aceste interpretări au probabil partea lor de adevăr. Dar ele nu reprezintă ultimul cuvînt. Este adevărat că o caracteristică psihologică sau alta, o anumită origine sau apartenență socială se află adesea în coocurență cu unul sau mai multe comportamente sociale. Totuși, acestea rămîn de explicat în sine. Le vedem consecințele, și nu cauza.

Astfel, căutarea similitudinilor și a diferențelor față de celălalt, a diferențierii și nediferențierii sociale joacă un rol important în stabilirea, gestiunea sau transformarea relațiilor umane. Orientează către menținerea, promovarea sau restaurarea unei imagini pozitive de sine, comportamentele individului determinat să se compare cu ceilalți, lucru pe care existența în societate îl implică obligatoriu, țin de punerea în aplicare a unor strategii diferite în funcție de situațiile unde se găsește sau care sînt create.

– Aflat în concurență cu un altul pentru îndeplinirea unei sarcini, într-un cadru evaluativ, individul inferiorizat va căuta, de exemplu, să devină incomparabil. În acest scop va avea comportamente sau va realiza fapte care nu țin de criteriile stabilite pentru evaluarea sarcinii. El se va strădui, în plus, să le impună la egalitate cu celelalte. Plasindu-se în afara comparației, el poate, de asemenea, fiind vorba de opinii, să caute să-l înjosească pe celălalt, iar în privința aptitudinilor să se impună ca superior sau inferior.

– Necesitatea de a ne afirma unicitatea, aliată dorinței de a vedea această unitate acceptată social, resimțită de orice individ înscris într-un spațiu

social, conduce adesea la comportamente susceptibile de a ne face să apărem în ochii unui evaluator, de exemplu, mai conformi decât ceilalți cu normele în vigoare pentru situația sa. Expresie a unui conformism superior de sine, în fața acestui demers se situează simetric o puternică respingere a regulilor stabilite. Tendenza de diferențiere sau de singularizare, confirmată în perceperea raporturilor cu ceilalți, în care subiectul consideră că celălalt îi seamănă mai mult decât el celui alt, este sursa a numeroase dinamici interpersonale ale căror forme depind în mod strâns de situațiile în care apar. Astfel, în funcție de resursele de care dispune (valoare socială, recunoaștere, statut etc.), individul va fi constrâns la diferite strategii. Prin urmare, a înțelege comportamentele relaționale ale unui individ înseamnă a acorda o atenție aparte caracteristicilor situațiilor în care sînt aplicate strategiile. Din toate aceste motive, transformarea modurilor de a fi sau de a se comporta față de ceilalți depinde adesea mai mult de schimbările care survin într-o situație și, de aici, în perceperea lor de către subiecți, decât dintr-o evoluție intrapsihică decontextualizată a indivizilor. Astfel, „recăderile” în comportamente considerate deviate și condamnate momentan sînt adesea simpla expresie a întoarcerii la condiții psihosociale anterioare.

– Procesul de categorizare, care ordonează mediul în termeni de categorii (grupuri de persoane, de obiecte sau de evenimente, în măsura în care sînt fie asemănătoare, fie echivalente între ele în privința acțiunii, intențiilor, atitudinilor indivizilor) joacă un rol important în construirea unei lumi semnificative și previzibile. Util datorită economiei sale cognitive, el favorizează, într-o lume fizică și socială complexă, învățarea și orientarea individului. Dar, proces activ puternic, el este, de asemenea, prin unele din aspectele sale simplificatoare, sursă de organizări cognitive marcate de distorsiuni. Astfel, fiind vorba despre similitudini și diferențe, el duce către perceperea lor mai accentuată decât în realitate; iată de ce se află funcțional la originea elaborării de stereotipuri, cu atît mai rezistente cu cît sistemele de valori și consensul social sînt factori deosebit de activi în repartizarea unui obiect într-o categorie.

De altfel, după cum arată numeroase rezultate experimentale, în cazul unor informații ambigue sau insuficiente, categoriile inițial construite de către individ tind să persiste, chiar dacă acesta, găsindu-le false, încearcă să le rectifice. Prin urmare, a-i furniza individului informații care să-l situeze

într-o categorie, elev bun sau rău, de exemplu, înseamnă a-i atribui un loc sau o poziție la care adesea, în ciuda experiențelor sale ulterioare, va continua să se refere multă vreme.

– În cîmpul propriu-zis al relațiilor dintre grupuri, simpla inducere a unei reprezentări dihotomice este suficientă pentru a provoca o discriminare evaluativă în favoarea grupului de apartenență. În situații structurate de modalități concurențiale, așa cum este cazul în jocurile de competiție sau în cazul sarcinilor care presupun împărțirea unor recompense, aceste discriminări evaluative pot antrena comportamente de ostilitate sau chiar de violență, care „auto-întrețin” reprezentările mutual negative, creînd astfel un proces cumulativ ce atrage, la rîndu-i, grupurile către o conflictualitate permanentă. Asemenea situații intercategoriale sînt totuși, în măsură, de a reveni la dimensiuni mai conviviale. Două condiții principale permit acest lucru: mai întîi, mobilizarea apartenențelor încrucișate, adică apelul la caracteristici comune în cazul indivizilor situați în fiecare din grupurile antagoniste. Mai apoi, aplicarea unui proiect comun (scop supra-ordonat) a cărui realizare, la fel de necesară pentru fiecare din grupurile antagoniste, va duce la o interdependență comportamentală. Trebuie de asemenea să semnalăm importanța împărtășirii unei sorți comune pentru eventuala stabilire a unor relații pozitive între indivizi. În fine, diferențierile dintre grupuri, provocînd un *bias* de favoritism pentru grupul de apartenență, nu garantează în mod necesar coeziunea intragrupală, de vreme ce pot fi însoțite, în mod corelativ, de o diferențiere eu-celălalt în sinul grupului de apartenență. Astfel, prin exacerbarea diferențierii dintre grupuri, mai ales prin exces de competiție, ne expunem la un efect de creștere a diferenței intragrupale, în asemenea măsură încît aceasta poate deveni de neconciliat, de exemplu, cu obiectivele de cooperare pentru o sarcină oarecare.

– În fine, fiind vorba de învățare sau de performanțe cognitive, rezultatele a numeroase experimente militază în favoarea unei superiorități a relațiilor intergrupale structurate cooperativ, față de cele structurate competitiv. Totuși, această superioritate depinde de factori preciși. Mai ales, este important ca rolurile fiecăruia din grupurile aflate în interacțiune cooperativă să nu fie definite și specificate aprioric. Diviziunea muncii trebuie să fie o inițiativă a indivizilor și a grupurilor care efectuează sarcina.

Acest aspect trebuie legat de efectele cognitive benefice ale eventualei exprimări a unor puncte de vedere diferite (cf. Nemeth și Wachtler, noțiunea de *mild conflict*).

Aceste considerații mă fac, ca și în capitolul precedent, să conchid prin câteva sugestii de natură a facilita, eventual, abordarea relațiilor din clasă sau din grupurile de formare.

Înainte de toate, o remarcă, principiu ordonator, într-un fel, al ideilor dezvoltate în această carte; ea ține, din nou, de ideea demonstrată empiric conform căreia înțelegerea comportamentelor și, deci, evaluarea lor cer în mod obligatoriu luarea în calcul a condițiilor respectivelor comportamente și necesită o cunoaștere minimă a proceselor care le subîntind.

Astfel, este necesar, după părerea mea, dată fiind nevoia individului de a-și asigura unicitatea și recunoașterea socială, să nu-l închidem pe elev în situații școlare în care, de exemplu, performanțele școlare obținute în disciplinele puternic valorizate social predomină ca unic termen de comparație cu celălalt. Într-adevăr, cum să credem, având în vedere rigidă ierarhie a disciplinelor, că reușita la orele de lucru manual și la cele de tehnică sau la educație fizică poate, de exemplu, compensa un eșec la matematică, de vreme ce profesorul de matematică este purtătorul unei reprezentări depreciative a tehnologiei și a educației fizice? Să fiu bine înțeleș, nu demagogia mă determină să scriu aceste cuvinte, dar, cunoscând necesitatea psihosocială a unei comparații pozitive cu celălalt, este important ca evaluarea cunoștințelor și a abilităților social valorizate să nu includă toate cunoștințele și toate abilitățile umane. Dacă vrem să evităm apariția unor strategii de incomparabilitate, susceptibile de a-l conduce pe elevul inferiorizat către comportamente incomparabile pînă la a ieși din limitele tolerabile ale vieții colective, trebuie să-i creăm acestui elev condițiile necesare pentru o comparație în măsură să îi asigure o imagine de sine psihosociologic acceptabilă. Or, prea puternic normativă, ierarhia disciplinară a școlii duce adesea la comprimarea diferitelor spații posibile de comparație la cel al materiilor valorizate prin puterea lor selectivă. Fiecare elev a interiorizat o asemenea structurare a valorilor (v. capitolul V). Ca atare, punctele de sprijin posibile pentru o diferențiere pozitivă a subiectului în dificultate trebuie căutate în afara teritoriului școlii. Prin urmare, străin printre ai săi, elevul nu va înceta să ceară un „pașaport” pentru a părăsi teritoriul. Fără bagaje, avînd drept

sprijin o reprezentare dihotomică a universului școlar și, de aici, a societății, un anume număr de copii intră astfel pe drumul care duce, în cele din urmă, la centrele de asistență socială. Instituțiile educative le cer acestora să rezolve de urgență probleme pe care ele însele le-au creat în timp.

Întrucît categorizările inițiale persistă multă vreme și în asemenea măsură încît constituie pentru indivizi puncte de referință rezistente la experiențele ulterioare, susceptibile de a le transforma, este necesar să le utilizăm cu prudență. Dacă este nu numai legitim, ci și indispensabil de a clasa produsele școlare pe o dimensiune reușită-nereușită (v. capitolul II), nu trebuie să-l reducem pe elev la produsul activității sale, mai ales cînd acesta este slab. Dinamica eșecului nu este, din păcate, inferioară dinamicii succesului. A repartiza un elev într-o categorie negativ valorizată înseamnă a-i atribui toate caracteristicile acesteia. Astfel, consecințele socio-cognitive sînt de asemenea natură încît trebuie să stigmatizăm cu putere stabilirea prea dezinvoltă a categoriilor, considerate în mod superficial ca fiind lipsite de importanță. „de vreme ce, în fond, nu credem chiar tot ce spunem”. Anumite denumiri clasifică, dar ele pot crea și blocaje.

Dincolo de aceasta, elaborarea unor sarcini prea dificile pe care subiectul nu reușește să le realizeze înseamnă, la fel, a furniza o categorie cognitivă negativă de natură a conduce comportamentele sale ulterioare către eșec. A-i evalua elevului capacitățile pentru a-l face să producă înseamnă a-i permite o situație categorială pozitivă, a angaja o activitate asupra a ceea ce nu este capabil, pentru a-i arăta ce distanță îi rămîne de parcurs, înseamnă a-i furniza, plasîndu-l în afara cîmpului de comparație, motivele abandonului. Astfel, după cum psihologia cognitivă ne arată că o cunoștință nouă nu este integrată decît prin punerea ei în relație cu una deja dobîndită, psihologia socială ne face atenție la importanța categorizărilor inițiale. Am frecventat, și dumneavoastră, și eu, destul de mult lăcașurile științei pentru a măsura, prin experiența noastră, impactul acestor factori asupra comportamentelor cognitive și conduitelor noastre sociale.

Întens interiorizată de fiecare dintre noi, dimensiunea competitivă a raporturilor sociale se impune ca un fapt real. Dinamicile sociale cărora le dă naștere nu sînt totuși în întregime orientate către comportamente pozitive. Dacă disputele, punctele de vedere opuse se află la originea efectelor dinamogene, acest lucru nu este adevărat decît în anumite condiții.

Trebuie, într-adevăr, să concepem structurarea socială a situațiilor pedagogice punind în relație grupuri de indivizi, pe baze cooperative. Gestiunea relațiilor colective trebuie să lase loc confruntărilor, dar acestea vor fi cu atât mai benefice cu cât vor fi finalizate printr-o sarcină care să presupună interdependența subiecților implicați.

Ideologia momentului, saturînd adesea cu metafore agresive discursurile de tot felul, alimentează o gravă confuzie în privința competiției. Această competiție care există și trebuie să fie, după părerea mea, cîmpul de aplicare a competențelor dobîndite, nu poate fi în același timp baza socială a dobîndirii lor.

Ce înseamnă o competiție atunci cînd jocurile sînt dinainte făcute? Prea adesea, a confunda originea și termenul acțiunii înseamnă a-i desemna pe cei care trebuie să piardă, fără a fi sigur de calitatea celor care înving. A favoriza diferențierea nu înseamnă a institui diferența. Dacă profesorul nu trebuie să se simtă vinovat din pricina înzestrării inegale a elevilor pe săi, el trebuie, în schimb, să sesizeze importanța ei. Situațiile pedagogice care iau naștere traduc, într-un fel, gradul de conștientizare a actului didactic.

Relațiile dintre grupuri dau naștere unor reprezentări, evaluări și comportamente care duc, pe baze categoriale, la favorizarea grupului de apartenență. Acest *bias* se află la originea conflictelor, citeodată destul de serioase, în fața cărora putem încerca o anume neputință atunci cînd trebuie să le găsim o soluție sau să le menținem între niște limite acceptabile. Nesănătoase pentru climatul clasei sau al instituției de formare, este totuși posibil să le atenuăm, să le facem să dispară sau chiar să prevenim apariția lor. Pentru aceasta, trebuie să ne străduim să:

- propunem și să definim scopuri supra-ordonate (proiecte comune) care cer, prin definiție, angajarea egală și necesară a grupurilor antagoniste;
- mobilizăm apartenențele încrucișate, făcînd apel la subiecții grupurilor antagoniste care împărtășesc, dincolo de categoriile lor actuale diferite, apartenențe comune. În viața socială, mai ales la tineri, implicînd apartenențe reale sau simbolice multiple, o asemenea strategie este adesea disponibilă;
- într-o perspectivă care vizează anticiparea efectelor unei situații competitive prea severe, se poate, de asemenea, înainte de interacțiunea între grupuri, să-i facem pe subiecți să împărtășească o soartă comună. Reprezentările anticipative ale unor interacțiuni pozitive astfel provocate sînt capabile de a preveni comportamentele ostile.

În plus, cunoscînd influența prezenței tuturor membrilor asupra radicalizării pozițiilor liderilor de grup în situații de confruntare (mai ales atunci cînd acești șefi sînt amenințați) se va evita, pentru rezolvarea conflictelor, convocarea împreună a grupurilor în același loc și în același moment.

În fine, trebuie să știm că din moment ce amplificarea evidenței apartenenței la un grup mărește diferența între grupuri, ea nu garantează astfel solidaritatea în interiorul grupurilor. Într-adevăr, adesea aceste diferențe variază simultan cu diferențierea de ceilalți în interiorul propriului grup de apartenență. Fapt care trebuie să ne facă vigilenți, mai ales în privința metodelor sociopedagogice instaurînd o competiție între două clase, cu obiectivul declarat de dezvoltare a „spiritului de grup” în fiecare elev. Plin de bune intenții, un asemenea demers dă adesea naștere unui efect contrar celui așteptat. Să ne amintim că dacă nediferențierea este căutată pentru a ne proteja, în schimb, căutăm diferența pentru noi înșine. Gestiunea echilibrată a relațiilor dintre grupuri cere deci vigilență în privința intuițiilor noastre.

La sfîrșitul capitolului, fiecare are posibilitatea de a-și formula singur concluziile. Într-adevăr, există o anumită linie de conduită. Nu putem renunța, pentru structurarea situațiilor pedagogice, cel mai adesea colective, la o reflecție asupra mizelor identitare ale căror forme aparente le constituie comportamentele de diferențiere, dar și căutarea similitudinii. Astfel, după cum este indispensabil să concepem minuțios progresele didactice, este necesar să nu lăsăm la voia întîmplării organizarea spațiului social în care se va desfășura activitatea de învățare.

Cel care învață este un actor și nu produsul pasiv al determinantilor săi biologici sau sociali. Comportamentul său este, de asemenea, rezultatul percepției pe care o are asupra mediului în care trăiește și a modului în care îl organizează. Iată de ce spațiul socio-educativ trebuie să facă obiectul unui tratament atent și riguros.

Influențele sociale

- Influența și mizele sale
- A schimba o atitudine : de la persuasiune la angajare
- „Idei” pentru a schimba conduitele
- Conduite pentru a schimba „ideile”
- Conduite pentru schimbarea conduitelor
- Bilanț și repere pentru acțiune

Influențele sociale

Atitudinile și conduitele elevilor, ținte predilecte ale demersului educativ, ocupă un loc important în judecățile și deciziile profesorilor. Recomandările sau chiar regulamentele sînt adesea mai mult decît simple codiciluri ale buletinelor trimestriale sau ale fișelor de evaluare. Toată lumea a constatat, a dorit sau deplîns, la un moment dat, modificarea acestor atitudini. Pe scurt, există, din fericire, o anumită sensibilitate față de ele. Ele corespund în bună măsură practicilor educative. În funcție de obiectele la care se referă, ele trebuie dobîndite, trebuie asigurată menținerea sau schimbarea lor. Prin urmare, gestiunea, promovarea sau transformarea lor cer să fie transformate în aplicații pedagogice.

Variația aceleiași teme, persuasiunea, amenințarea, constrîngerea constituie arsenalul de strategii de care dispune și se folosește fiecare educator sau profesor pentru a-i călăuzi pe cei de care răspunde către o „adaptare socială reușită”. Astfel, el luptă împotriva „influențelor negative”, a „atitudinilor deviate”, a conduitelor obstinate sau prea labile. Nu poate deci neglija rețelele de influență și de comunicare, după cum nu poate ignora comportamentele de supunere sau de nesupunere.

Pe scurt, a preda înseamnă și a acționa asupra conduitelor sociale ale elevilor. Instituția educativă evaluează de altfel calitatea acestei acțiuni. O atestă rubrica următoare, cunoscută de către toți profesorii și avînd un nume evocator : autoritate și charismă. Cum eu însumi am completat-o, voi prefera să nu-mi pun întrebări asupra criteriilor care ar trebui s-o explice. Să trecem cu vederea această problemă. Dar ceea ce se potrivește pentru evaluarea elevilor este valabil și pentru evaluarea profesorilor. Iar *bias*-ul evaluativ nu este exclus prin stabilirea „privilegiului” de a îmbătrîni în instituție – vechimea în muncă.

A-ți asigura autoritatea și a avea charismă nu e ușor. Multora dintre noi, dinamica relațiilor de influență între indivizi sau grupuri ne pare guvernată de o misterioasă alchimie. Nu putem sesiza întotdeauna originea și amplitudinea unei anume schimbări, a unei anume influențe. Le regretăm sau ne bucurăm de ele, dar, adesea, le înțelegem prost. Totuși, le explicăm, aproape invariabil prin personalitatea autorilor; puternică sau slabă, ea este cea care ne reține atenția. Dar lucrurile merg, cu siguranță, mai departe. Ce învățăminte poate furniza psihologia socială în această materie și ce ne poate ea transmite. Cititorul va judeca singur.

Influența și mizele sale

„Procese de influență socială pot fi definite în accepțiunea lor cea mai specifică drept cele care coordonează modificările percepțiilor, judecăților, opiniilor, atitudinilor sau comportamentelor unui individ datorită cunoașterii percepțiilor, judecăților, opiniilor etc., altor indivizi” (Doise, 1982, p. 87). Acest citat ne situează de la început în miezul unora dintre problemele capitolului. El instituie, în plus, după cum se va fi observat, raporturi destul de strânse cu cele abordate în capitolul precedent.

Înainte de a prezenta anumite lucrări teoretice și experimentale circumscrie teme, se impune o importantă remarcă. Este necesar să semnalăm că aceste „jocuri de influență” se desfășoară pe o scenă cotidiană, spațiu esențial al existenței noastre sociale: comunicarea. Presupunind sisteme verbale și non-verbale, paraverbale, bogată în activități intralocutorii și interlocutorii, încărcată cu mize sociale, regizată de contracte, ea dă ritm strategiilor noastre de influență pe fondul armoniei sau dizarmoniei sociale, la producerea cărora, de altfel, participă.

Considerată de către Moscovici (1984) drept știință a fenomenelor comunicării și ideologiei, psihologia socială i-a consacrat întotdeauna o parte importantă a activității sale științifice. Studiată astăzi pentru ea însăși, într-o problematică fecundă, dintre cele mai actuale în psihologia socială¹

1. Bogăția problematicii, care impune conjugarea unor cunoștințe diverse (lingvistice, semantice, semiologice), ne împiedică să ne lansăm aici într-o sinteză. Cititorul interesat se poate raporta în mod util la referințele de bază citate.

(Ghiglione, 1981, 1982, 1986; Trognon, 1986). noțiunea de „om care comunică social” este productivă pentru procesul didactic. Ea ne dezvăluie importanța structurilor sociale în care se înscrie, importanța reprezentărilor în privința istoriei, actualității sau viitorului său. Astfel, ea ne arată că a comunica nu este niciodată o activitate neutră. Dificultatea de a stăpîni efectele acestei lipse de neutralitate nu ar putea justifica totuși o anume indiferență în ceea ce o privește. Într-adevăr, ce altceva este pedagogia decît o activitate de comunicare? Să revenim la dinamica de influență, la formele și efectele lor.

Normalizare, conformism, schimbare

De ce ne modificăm și de ce, uneori, refuzăm să ne schimbăm atitudinile și comportamentele? În ce condiții? În legătură cu ce? Schimbarea este superficială sau profundă? Momentană sau durabilă? În psihologia socială, toate aceste întrebări și corelarea modurilor de a fi și de a face intră în universul cercetării de la origini pînă în zilele noastre. Dacă persistența lor nu a fost suficientă pentru a alimenta un corp de răspunsuri teoretice susceptibile de a explica toate fenomenele produse în numele lor, sistemele explicative ale diferitelor tipuri de influență devin totuși, astăzi, din ce în ce mai coerente teoretic și pragmatic (Moscovici, 1984; Mugny și Perez, 1986).

Dincolo de aceste jocuri de influență este vizată schimbarea de atitudine și de comportament, modificarea cognițiilor subiectului. Asupra acestui punct vom avea ocazia de a vedea, în a doua jumătate a capitolului, ce raport poate exista între atitudini, cogniții și conduite. Dar, pentru moment, să abordăm dinamica acestor jocuri prin intermediul evoluției cercetării în psihologia socială.

Începutul unei astfel de expuneri ar trebui să se refere la primele lucrări ale lui Sherif (1935, 1971). Pe baza folosirii efectului autocinetic, acesta va realiza o serie de experiențe pentru a studia influența grupului asupra formării normelor și atitudinilor. Citeva cuvinte mai întîi despre efectul autocinetic. Bine cunoscut de astronomi, el poate fi creat cu ușurință. „În întuneric complet, fie într-o cameră închisă, fără lumină, fie afară, noaptea, sub cerul liber, atunci cînd nici o altă lumină nu este vizibilă, un mic punct luminos pare a se deplasa în toate direcțiile, rătăcind la întîmplare. Dacă acesta este prezentat de mai multe ori unei persoane, ea poate vedea punctul

luminos apărând în diferite poziții..." (Sherif, 1971, p. 208). Folosind această formă de iluzie perceptivă, li se va cere subiecților, plasați într-o cameră obscură, să evalueze distanțele de deplasare ale unei luminițe provenind dintr-o fantă minusculă practică într-o cutie metalică ce adăpostește o sursă de lumină.

Lipsit de orice reper, singur într-o încăpere, subiectul va ajunge repede în răspunsurile sale la o valoare centrală. Noile judecăți îi servesc drept puncte de referință, iar el construiește o normă individuală în lipsa oricărei măsuri obiective. Plecând de la aceste prime rezultate, Sherif va arăta ulterior că prezența mai multor subiecți, care răspund fiecare la rîndul său, produce un fenomen de convergență evaluativă interindividuală, conform aceluiași proces ce apare în cazul unui singur subiect. Pe scurt, indivizii par a se comporta ca niște statisticieni. O asemenea explicație nu acoperă totuși realitatea tuturor fenomenelor studiate prin această paradigmă. Astfel, introducerea, de exemplu, a unui subiect care împărtășește sau nu aceleași opinii cu subiectul experimentului îl face pe acesta fie să converge către cel ale cărui opinii le împărtășește, fie să se îndepărteze de cel cu care se află în divergență (Lemaine și Ricateau, 1972). Aceste rezultate trebuie apropiate de cele ale lui Sampson (v. capitolul III) și demonstrează, într-un fel, în privința judecăților perceptive, impactul variabilelor sociale. Fiecare își poate imagina, fără a i se prezenta experimentele corespondente și cunoscînd influența opiniilor divergente asupra evaluării amplitudinii deplasării punctului luminos în spațiu, cum stau lucrurile în evaluarea realităților cu o încărcătură valorică mai mare.

Un ultim exemplu asupra acestui subiect. Moscoviți și Neve (1971), reluînd o observație a lui Sherif (1937), constată, folosind tot efectul autocinetic, că dacă se prelungește interacțiunea subiectului experimentului cu cea a unui complice (un fals subiect, înțeles cu experimentatorul), ale cărui răspunsuri sînt îndepărtate de ale sale, convergența prezentată de către subiectul experimental diminuează. De îndată ce complicele este retras, subiectul care își continuă singur evaluările reia normele implicate în răspunsurile prealabile ale compliceului. Astfel, insistența nu este întotdeauna bună în influențarea celorlalți și, după cum scrie Doise (1982), absenței au cîteodată dreptate. În aceste chestiuni nimic nu e simplu, după cum vom vedea și în continuare.

Efectele Asch și Kelman

Studiile lui Sherif evocate mai sus căutau să determine modificările în convergența răspunsurilor diferiților indivizi. La rîndul său, Asch (1951, 1958) încearcă să afle condițiile care îl determină pe un individ să adopte pozițiile altora sau ale unui grup, în afara oricărei presiuni exercitate de către indivizi sau de către grup. Aceste lucrări se află la originea unui număr considerabil de cercetări, întreținînd o problemă ce cunoaște astăzi, după cum se va vedea, o dezvoltare formidabilă.

Paradigma experimentală a lui Asch este următoarea: subiecții au sarcina de a evalua rigle de lungimi variabile comparîndu-le cu o riglă etalon. Un control prealabil permitea să se îndepărteze orice ambiguitate în privința acestor comparații. În timpul experimentului, cîțiva subiecți complici emit, fiecare la rîndul său și înaintea subiectului experimental (de fapt, acesta intervine penultimul în ordinea răspunsurilor), răspunsuri în mod evident greșite. Rezultatele indică, la ceva mai mult de o treime dintre subiecți, răspunsuri afectate de răspunsul incorect al majorității membrilor grupului, deși evaluarea corectă nu prezenta, în realitate, nici o dificultate.

Este interesant de știut că asemenea rezultate mergeau împotriva ipotezelor lui Asch, pentru care individul, fiind rațional prin esență, este înarmat pentru a rezista influenței atunci cînd știe că ceilalți greșesc. Iată de ce cercetătorul îi interoghează pe subiecți la finalul experimentului. Rezultă din acest demers fenomenologic că subiecții care au rămas independenți au trăit o stare de neliniște: experimentul nu cadra cu ideea că o eroare nu poate fi colectivă.

Cît despre ceilalți, care au adoptat punctul de vedere eronat al grupului, doar un foarte mic număr pare surprins de faptul că a dat un răspuns incorect; în schimb, majoritatea era din plin conștientă de ceea ce făcea. Subiecții doreau pur și simplu să nu se distingă de grup, să nu apară ca devianți. Aceasta este expresia unui comportament complet, o formă de influență superficială și nu o modificare reală a credințelor subiectului. Rămîne totuși adevărat că un mic număr dintre ei par să fi fost „cu adevărat influențați”. Vom vorbi, în legătură cu acest fenomen în ansamblul său, de un efect majoritar, de o formă de influență legată de conformism, în măsură a se manifesta în diferite moduri, după cum a arătat un experiment mai vechi al lui Kelman (1958).

Căutînd să studieze experimental condițiile în care apare procesul de influență în raport cu apartenențele categoriale, Kelman operează mai multe distincții între formele de conformism. Astfel, el ia mai întîi în considerare complezența. Ea ține de situațiile în care acordul nu este decît aparent, avînd doar funcții instrumentale. În acest caz, singurul obiectiv al subiectului constă doar în căutarea aprobării grupului și într-o strategie vizînd să evite consecințele unui comportament prea deviant. Convingerile și credințele nu ar suferi aici nici o modificare. În plus, un raport de putere coercitiv ar facilita condițiile de apariție a acestui tip de influență.

El ia mai apoi în considerare procesul de identificare, proces fondat pe dorința de a promova sau de a păstra relații pozitive cu sursa de influență. Este cazul, de exemplu, atunci cînd un grup foarte vizibil exercită o atracție asupra unui individ. Acest proces se află chiar la baza pedagogiei.

El distinge, în fine, procesul de interiorizare, proces susceptibil de a produce o modificare a credințelor sau o influență durabilă, chiar în absența oricărei relații directe sau simbolice cu sursa de influență. Condiția de apariție este asigurată de marea credibilitate a sursei, autoritate morală sau științifică unanim recunoscută, de exemplu. Iată și ilustrația experimentală: subiecții, studenți negri într-un colegiu pentru negri, în contextul legii pentru integrarea rasială a școlilor în Statele Unite, trebuie să asculte un mesaj radiofonic. Exprîmînd o poziție segregaționistă, deci contrară convingerii lor, mesajul afirmă necesitatea perenizării anumitor instituții private pentru negri, pentru a se menține tradiția și cultura.

Într-o primă condiție, autorul mesajului este prezentat ca fiind „președintele fundației naționale pentru colegiile de negri” și anunță că refuzul propunerii sale, de către studenți, ar putea antrena suprimarea finanțării colegiului. La baza jocului de influență operează raportul de putere.

Într-o a doua condiție, autorul mesajului este identificat ca fiind responsabilul unei organizații militante studențești pentru elaborarea unei legi anti-segregaționiste. În acest caz se activează identitatea de apartenență. Într-o a treia condiție, în fine, mesajul este emis de către un profesor de rasă albă, eminent istoric, unanim recunoscut și apreciat pentru competențele sale științifice. Prestigiul și competența organizează aici jocul de influență.

Diferitele măsurători ale influenței sînt realizate în diverse condiții. Influența este mai întîi sesizată imediat după ascultarea mesajului, răspun-

surile subiectului fiind nominale și, în plus, trimise autorului mesajului. Apoi, relevante imediat după ascultarea mesajului, răspunsurile sînt, de această dată, anonime. În fine, culese la cîteva săptămîni după ascultarea mesajului, răspunsurile nu sînt supuse nici unei alte exigențe.

Rezultatele pun în lumină o influență importantă la prima evaluare, oricare ar fi autorul mesajului. La a doua evaluare, locutorul care nu are mijloace de control nu obține mai multă influență, spre deosebire de celelalte condiții. Cea din urmă evaluare relevă doar influența profesorului.

Ce se poate spune despre o asemenea configurație? Mai întîi, că relația de putere coercitivă nu provoacă decît o schimbare la suprafață, apoi că identificarea cu grupul nu are efect decît atîta vreme cît acesta rămîne vizibil, în fine, că subiecții au interiorizat valorile legate de prestigiu și de competența științifică recunoscută, singur profesorul avînd o influență oarecum decontextualizată.

Această descriere a unui experiment deja vechi, puțin cam lungă, în afara faptului că sugerează destul de bine un raport între influența socială și apartenența la grup, are meritul de a arăta că există „influență și influență”. În fine, cunoașterea anumitor determinanți ai acordului de complezență, mai ales a celui legat de relațiile de putere ce includ într-o oarecare măsură coerciția, nu este fără îndoială lipsită de interes explicativ pentru anumite deziluzii pedagogice.

Pe scurt, aceste lucrări și cele ale lui Asch evidențiază riscul de a avea de acceptat, de la început, un efect de influență pe baza observării a ceea ce este spus sau făcut de către subiectul luat drept țintă. Fenomenul este adevărat, vom vedea, atît pentru o influență emanînd de la o sursă majoritară, cît și de la o sursă minoritară.

Efectul Moscovici și influența minoritară

Amintiți-vă de numărul mic de subiecți din experimentul lui Asch care, adoptînd poziția eronată a grupului, sînt surprinși că răspunsul lor este incorect. Acest fapt nu i-a scăpat lui Moscovici, care propune răsturnarea problemei. De fapt, argumentează autorul, complicii din cadrul experimentului, mai numeroși decît subiecții experimentali, nu sînt decît o majoritate demografică redusă la condițiile intrinseci ale situației experimentale. Or, paradigama lui Asch opune percepțiilor corecte ale subiecților răspunsurile

eronate ale complicilor. Dar norma socială generică exterioară, de care subiecții nu se debarasează la intrarea în laborator, nu este acest răspuns evident absurd. Ceea ce afară este mai mic nu poate fi aici mai mare. Pe această bază, Moscovici propune să se considere că, în ceea ce privește norma socială generică, complicii, majoritari în situația experimentală, sînt o entitate minoritară definind, eventual, o influență cu același nume.

Într-un experiment celebru, Moscovici, Lage și Naffrechoux (1971) se consacră studierii influenței minoritare. Într-o paradigmă cunoscută sub numele „verde-albastru”, cercetătorii propun subiecților un experiment asupra percepției culorilor. După ce se verifică faptul că fiecare distinge în mod convenabil albastrul de verde, ei proiectează pe un ecran un diapozitiv albastru (perfect identificat de către grupul de control). Doi subiecți (complici ai experimentatorului), infiltrați printre alți cinci, anunță la fiecare prezentare a diapozitivului că acesta este verde și repetă această afirmație de-a lungul experimentului. Rezultatele arată pentru mai mult de 8% dintre subiecții experimentali influența complicilor minoritari. Mergînd și mai departe, Moscovici *et al.*, folosind toată gama cromatică albastru – verde, constată o modificare a pragurilor perceptive ale subiecților influențați. Aici începe studiul efectelor latente și subterane ale influenței minoritare.

Puțin contează discuțiile în jurul paradigmei experimentale a lui Moscovici (Doms, 1978), aceste rezultate aflîndu-se la originea a numeroase lucrări care ajung astăzi să conecteze modele diferite de influență (Moscovici, 1979, 1984; Mugny, 1982, 1983; Mugny și Perez, 1986; Moscovici și Mugny, 1987; Paicheler, 1986).

Se vor reține din aceste lucrări, ale căror rezultate vădesc o remarcabilă convergență, cîteva afirmații suficiente pentru a înțelege complexitatea și interesul acestor dinamici de influență; fie că este vorba de judecăți percep-tive, sociale sau de interacțiuni directe între indivizi.

Aceste propuneri nu au aici altă valoare decît sugestivă și introductivă; nu putem, din rațiuni de spațiu, să prezentăm bazele lor teoretice și demersurile experimentale. Ele sînt numeroase și diverse, articulînd niveluri diferite de explicație. În plus, ordonează universul teoretic al psihologiei sociale a influențelor.

Iată, pe scurt, două formulări ilustrative.

- Influența unei majorități se manifestă mai ales la nivel superficial sub forma unei complezențe: „Se tinde către acceptarea deschisă a ceea ce avansează majoritatea atîta vreme cît aceasta este prezentă sau salientă psihologic. Dar de îndată ce nu mai este astfel, această influență dispare” (Mugny și Perez, 1986, p. 14). Acest tip de influență, fiind superficială, nu durează și nu corespunde nici unei schimbări în profunzime.
- Invers, influența unei minorități este slabă sau chiar nulă la un nivel direct (de exemplu, imediat după stabilirea poziției). Este, într-adevăr, dificil de adoptat un punct de vedere minoritar, și încă și mai dificil să o facem imediat. Totuși, impactul acestui punct de vedere se regăsește mai tirziu sau la nivel latent, spre deosebire de efectele imediate și manifeste ale influenței majoritare. De ce? Se poate considera, pe scurt, că acordul cu o sursă majoritară nu antrenează descalificarea socială, ci dimpotrivă. În consecință, obiectul la care se referă relația de influență nu impune un examen atent, astfel încît, incomplet abordat din punct de vedere cognitiv, greutatea sa informațională este slăbită. Adeziunea socială, cvasiimediată, cu sursa de influență majoritară, „înghite” tratamentul cognitiv al conținuturilor. Acordul cu sursa nu se spune cîteodată nimic asupra calității acestui acord. În schimb, dificultatea de a adera imediat la o sursă minoritară, din pricina riscurilor de descalificare socială pe care le poate antrena, lasă eventual loc unui tratament cognitiv al obiectului-suport al relației de influență. Fie și numai pentru a-i nega valoarea datorită conflictului psihosocial pe care îl provoacă. Din acest tratament poate lua naștere, printr-un proces lent și complex (cf. autorii citați) un acord parțial sau mai puțin parțial cu „obiectul litigiului”. Se instalează în acest caz o influență care, deși întîrziată, este cu atît mai durabilă.

Astfel, dezaprobarea manifestă, opoziția deschisă, eventual argumentată, față de sursele de influență minoritară nu prezic deloc respingerea ideilor lor în timp. Căile influenței minoritare sînt mai ascunse decît cele ale influenței majoritare: „Nu preluăm poziții minoritare, nu le imităm. Le transformăm, le reconstruim, și ceea ce se interiorizează pînă la urmă este restructurarea mentală pe care aceste idei au suscit-o și orientat-o” (Mugny și Perez, 1986, p. 177).

Insuficientă, reductivă, parțială, prezentarea acestor cîteva propuneri nu poate da, de una singură, măsura muncii teoretice și experimentale realizate în domeniul jocurilor de influență. Totuși, sper că ne va fi îngăduit să dovedim complexitatea lor. În același timp, prezentarea va fi atras atenția

cititorilor asupra riscurilor de eroare legate de o lectură prea grăbită a comportamentului țintelor și surselor de influență.

Astfel, satisfacția legitimă înregistrată ca urmare a modificării unei opinii, atitudinii sau comportament al unui individ sau al unui grup pe care vrem să-l vedem schimbându-se trebuie temperată. Este necesar, în orice caz, să ne întrebăm dacă schimbarea nu se datorează mai mult complezenței decât unei adevărate transformări a cognițiilor, mai ales dacă aceasta este obținută în situație coercitivă. La fel, nu trebuie să ne bucurăm sau să ne înfristăm prea repede pe baza unei aparente respingeri, eventual argumentate și încăpăținate, a unei lipse de schimbare sub influență minoritară. Refuzul manifest al ideilor minoritare nu compromite în mod necesar adoptarea lor ulterioară, atunci când nu pregătește o adevărată convertire! (Moscovici, 1980; Moscovici și Mugny, 1987).

Aceste diferite efecte nu sînt, evident, după cum își poate imagina fiecare, fără legătură cu anumite caracteristici specifice minorității și majorității. Astfel, de exemplu, influența va fi mai mult sau mai puțin importantă în funcție de conotațiile pozitive sau negative ale diferitelor atribute ale unei minorități. Sau – eram pe punctul de a scrie „în același timp”, într-atît aceste aspecte au fost abordate de către cercetători – se va nota o mai mare influență a minorității în funcție de comportamentul său mai suplu (flexibil) într-un context de originalitate și, totodată, reducerea influenței sale în cazul unui comportament mai rigid într-un context de devianță.

Pe scurt, „aceste jocuri de influență” sînt de asemenea mize identitare, iar puterea, reală sau simbolică, persuasivă sau coercitivă, este adesea cheia lor de boltă. Ele traduc astfel efectele pe care le au în circulația ideilor, marcînd în același timp rezistențele, sensibilitățile, simulările noastre în privința inovației. „Nu e întotdeauna bine să facem ce credem”, nu e întotdeauna simplu să acceptăm public un comportament sau un punct de vedere al unui minoritar, deși ne atrage. Ascultînd în tăcere de normele și de „buna influență”, adoptăm un comportament de complezență, în asemenea măsură încît ne temem adesea pînă și de umbra noastră. De aceea trebuie să acceptăm existența minorităților și să ne bucurăm de ea. Pentru a încheia, aș dori să-l citez pe Moscovici: „În acest curent de cercetare asupra influenței sociale, în evoluție constantă, progresul fundamental a constat în depășirea ordinii fictive a aparențelor, a evidenței faptelor care își poartă singure

semnificația, pentru a lumina profunzimile acestor procese în toată bogăția și complexitatea lor” (1984, p. 166). Demersul educativ, obligatoriu pragmatic, ar trebui, mi se pare, să se inspire dintr-o concepție de această natură. Fiind vorba de jocuri de influență, sper să fi trezit cel puțin gustul cititorului.

A schimba o atitudine: de la persuasiune la angajare

Începem un alt paragraf, dar nu putem părăsi această temă. Într-adevăr, va fi în continuare vorba de influență și de procese de influență, dar ne vom consacra aici unei componente aparte a țintei de influență: atitudinea. Recenzarea lucrărilor asupra schimbării de atitudine ar fi o sarcină prea grea și probabil prea puțin utilă. De altfel, tema este parcursă și dezvoltată în toate manualele serioase. Iată de ce, după o scurtă ilustrare a domeniului, vom acorda o atenție aparte unor teorii: teoria disonanței cognitive și teoria angajamentului. Obiectivul este punerea în lumină, pe cît posibil, a raportului între conduitele individului și credințele, opiniile, valorile pe care le poate exprima.

Atitudinea: în lipsa unei definiții, un punct de reper

Construcție ipotetică, instrument conceptual elaborat de către psihologi, atitudinea a fost pînă acum prost definită, poate tocmai dintr-un exces de definiții: „nu există probabil concepte care să fi făcut obiectul atîtor definiții diferite” (Montmollin, 1984, p. 92). Ea nu este un obiect care poate fi intuit în mod direct. Prin urmare, o sesizăm cu ajutorul a numeroși indicatori, opinii, comportamente, afecte... dar și cu instrumente specifice: scările de atitudine¹. Reținem deci pentru subiectul nostru că atitudinea ține de o dispoziție de a reacționa în mod favorabil sau defavorabil la un obiect oarecare. În consecință, ea acoperă mai multe dimensiuni: evaluative (cred

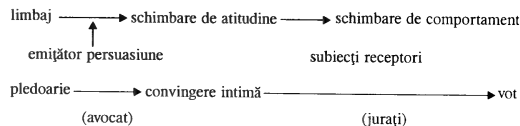
1. Psihologii sociali au construit numeroase instrumente de măsură pentru estimarea atitudinii. O prezentare completă poate fi găsită în numărul colecției „Que sais-je” consacrat atitudinilor, semnat de Thomas și Alaphilippe (1983).

că e bine sau nu, consider interesant sau nu), afective (îmi place sau nu), conative (voi face sau nu). La nivel psihosociologic atitudinea se prezintă, într-un fel, ca o variabilă intermediară între o situație și răspunsul individului în chestiune la această situație. Prin urmare, se înțelege cu ușurință interesul de a modifica atitudinea unei persoane dacă dorim să o vedem adoptând o nouă conduită în privința cutărui sau cutărui obiect. Lucrările de cercetare realizate în psihologia socială nu sînt de altfel complet independente de o dimensiune pragmatică de această natură. Ele se sprijină în principal pe ipoteza, apărută de numeroși teoreticieni, a unei legături directe între atitudini și conduite. Ipoteza traduce concepția conform căreia individul ar fi înclinat să stabilească un univers de consistență între unele și celelalte. Altfel spus, am fi în mod „natural” antrenați să ne punem de acord conduitele și atitudinile (opiniile, valorile etc.). Din această nevoie de consistență intra-psihică ar rezulta un număr de procese vizînd să stabilească sau să mențină echilibre, consonanțe, non-contradicții. Pe această temă, am putea întreprinde o dezbateră teoretică, deja deschisă și întreținută de altfel, dar ar însemna să ieșim din cadrul prezentei lucrări. De aceea, vom reține ca reprezentare de bază imaginea unui individ care, oricare ar fi ideea ce îl animă, căutarea echilibrului sau a dezechilibrului, este întotdeauna obligat, la un moment dat, să găsească un acord minim între ceea ce face și ceea ce gîndește și invers. Să nu înțelegem prin aceasta că face întotdeauna ce gîndește și că întotdeauna gîndește ceea ce face. Pe scurt, nici în acest caz lucrurile nu sînt simple.

„Idei” pentru a schimba conduitele

Să ne imaginăm, lucru nu prea dificil, că doriți să modificați atitudinile elevilor, copiilor sau colegilor dumneavoastră față de muncă. Cum veți face? Probabil, discutînd cu ei, după ce veți fi stabilit argumentele și veți fi ales locul și momentul care vi se par cele mai propice pentru a-i convinge să privească altfel munca și atribuțiile ei. Prin acest demers, nu veți face nimic altceva decît să aplicați modelul de comunicare persuasivă care consideră schimbarea de atitudine ca pe un rezultat al unui proces de persuasiune, aplicat instrumentului numit limbaj.

Psihologia socială a inclus de multă vreme acest proces ca obiect de studiu. Problematika lui se poate traduce prin intermediul unei scheme numite „schema avocatului” (Beauvois și Joule, 1981, p. 21).



Pe baza acestei scheme se înțelege cu ușurință din ce motiv cercetările s-au referit în principal la eficacitatea comparată a diferitelor forme de comunicare, la mesaj, la caracteristicile emițătorului și receptorului etc. Inițiate de școala de la Yale (Hovland, Janis și Kelley, 1953; Hovland și Janis, 1959), numeroase lucrări au avut obiectivul de sesiza, cu o precizie cît mai mare, modul în care trebuie să se prezinte aceste diferite elemente pentru a produce comunicarea cea mai convingătoare. Iată cîteva concluzii ilustrative:

Caracteristicile emițătorului

Competența și credibilitatea emițătorului au putut fi puse în lumină ca atribute în mare măsură determinanți pentru influența mesajului (Hovland și Weiss, 1951; Aronson și Golden, 1962). Totuși, gradul competenței, de exemplu, depinde mai puțin de cel care o posedă decît de cel care o atribuie. Prin urmare, trebuie mai degrabă să pari decît să fii expert, importantă fiind competența cu care sîntem investiți.

Simțul comun admite cu ușurință ideea de a recunoaște ca normală ponderea credibilității sursei într-un proces de influență. Hovland și Weiss (1951) au testat totuși în mod științific această idee care a scandalizat multă lume. Ei au prezentat studenților patru comunicări diferite, asupra unor teme diferite, precum utilitatea fabricării submarinelor atomice sau influența televiziunii asupra publicului. Două comunicări i-au fost atribuite lui Oppenheimer, eminent fizician și sursa cea mai credibilă cu putință. Celelalte două comunicări au fost atribuite ziarului rus „Pravda”, sursă, veți fi de acord, puțin credibilă în Statele Unite. Rezultatele sînt elocvente: măsura

atitudinilor, înainte și după mesaj, arată o schimbare în direcția mesajului lui Oppenheimer, și lipsa de influență a mesajului provenind din „Pravda”. În plus, 96% dintre subiecți consideră că argumentele lui Oppenheimer sînt juste, pe cînd doar 69% admit acest lucru atunci cînd argumentele provin din „Pravda”. Cît „zgomot” pentru un lucru evident, veți spune. Nu-i chiar atît de sigur. Într-adevăr, cîutînd să determine durata influenței, cercetătorii au realizat măsuraarea la cîteva săptămîni după expunerea mesajului și au descoperit că efectul se inversase! Impactul mesajului cu înaltă credibilitate se diminuase, în timp ce acela al mesajului cu slabă credibilitate crescuse. Acest efect, cunoscut în literatură sub numele de *sleeper effect* și tradus astăzi prin *efect întîrziat* , este interesant de observat. El a fost explicat în termenii unui proces de disociere. După o vreme, nu ne mai amintim de mesaj, ci doar de autor. De fapt, testînd această ipoteză, cercetătorii au decoperit că reîterînd identitatea emițătorului, efectul întîrziat este blocat. Totuși, cititorul atent al primei părți a prezentului capitol poate privi acest efect dintr-o perspectivă influență majoritară/influență minoritară. Oppenheimer nu exercită oare în mod simbolic o influență majoritară față de „Pravda”? Prin urmare, adeziunea socială imediată la Oppenheimer este de natură a „înghiți” mesajul însuși. Invers, fiind problematică, adeziunea socială la „Pravda” lasă mesajul salient, deschizînd astfel calea unei influențe întîrziate. Acesta este un nou exemplu al complexității proceselor de influență.

Tipurile de argumentare

Cum trebuie să argumentăm? Sau, altfel spus, cum trebuie să expunem rațiunile și faptele pentru a ne justifica punctul de vedere și a-l convinge pe celălalt? Trebuie doar să expunem elementele în favoarea punctului de vedere apărut (argumentare unilaterală) sau să expunem în același timp rațiunile pentru și contra (argumentare bilaterală)? În perspectiva unor răspunsuri la aceste întrebări, Hovland, Lumsdaine și Scheffield (1949) prezintă oamenilor din trupă două mesaje, în scopul de a-i convinge pe soldații armatei americane că, în ciuda a ceea ce cred, războiul cu japonezii poate dura multă vreme. Cel dintîi prezintă argumentele dintr-o singură direcție: dificultatea terenului, antrenamentul puternic al japonezilor etc. În al doilea mesaj se adaugă argumente contrarii: armata americană repre-

zintă o forță considerabilă etc. Două sute de oameni supuși fiecărui mesaj estimează apoi durata războiului. Rezultatele indică eficacitatea mesajului în funcție de calitatea auditoriului. Într-adevăr, argumentația bilaterală este mai eficientă în cazul subiecților mai instruiți, în timp ce în fața unui auditoriu mai puțin instruit argumentația unilaterală apare ca fiind mai pertinentă.

Care sînt concluziile unei dezvoltări argumentative?

La această întrebare rezultatele empirice dau răspunsurile următoare: la subiecții care au un nivel intelectual ridicat, persuasiunea este mai puternică în cazul unui mesaj cu concluzie implicită (Cooper și Dinermann, 1951). Dimpotrivă, în fața unui auditoriu mai slab intelectual, o concluzie explicită pare mai eficientă. Dar, după cum remarcă Montmollin (1984), s-a putut observa, cu condiția de a lăsa să se scurgă un timp între sfîrșitul mesajului și chestionarul de atitudine final, că, indiferent de nivel, indivizii sînt mai ușor convingeți de un mesaj ale cărui concluzii le trag singuri. Trebuie revelată aici importanța sentimentului de libertate, efectele acestuia fiind măsurate puțin mai departe în acest capitol. În fine, procedura concluziei implicite are aparent o mai mare eficacitate în cazul receptorilor foarte motivați și foarte angajați în problema care face obiectul comunicării.

Influența prin intermediul fricii

În speranța de a da mai multă greutate cuvintelor noastre, avem tendința, în anumite circumstanțe, de a suscita frica celuiilalt. Această problemă a dat naștere la numeroase studii (Leventhal, 1970). Ele au confirmat, în general, influența apelului la frică asupra atitudinilor și conduitelor de toate felurile și în domenii diferite de aplicare: tabagism, igienă dentară, securitate rutieră. În ciuda acestor rezultate, nici aici lucrurile nu sînt simple. Într-adevăr, eficacitatea mesajului ce inspiră un sentiment de frică depinde de circumstanțe. Astfel, ea este legată mai ales de prezența sau absența unor mijloace de a rezolva problema ridicată (Janis și Feshbach, 1953). Mesajul trebuie să indice cum trebuie evitat pericolul evocat (de exemplu, în bolile transmisibile pe cale sexuală). Dacă mesajul nu prezintă o soluție eficientă, efectul poate fi contrar celui căutat și, prin urmare, printr-o mișcare de bumerang, pozițiile inițiale sînt întărite.

Comunicarea perturbată

Chiar dacă distragerile produc, în general, perturbații în comunicare, se întâmplă totuși ca ele să aibă un efect pozitiv atunci când sînt minore. Astfel, ele pot spori efortul de ascultare. Dar, mai ales, se știe că obligația de a face un efort de înțelegere îngreunează elaborarea și controlul propriilor contra-argumente (Baron, Baron și Miller, 1973). A distra atenția receptorului poate deci spori puterea de persuasiune a emițătorului.

Tematica de cercetare, a cărei prezentare am făcut-o pe scurt, se sprijină în bună măsură pe o problematică de argumentare, aflată în succesiunea retoricii și a marilor oratori. Chiar implicată în situații sociale, ea suportă în bună măsură concepția unui individ mai degrabă rațional, care cîntărește argumentele și contraargumentele. Or, chiar dacă individul este într-adevăr astfel, el nu se reduce numai la atît, iar conduitele sale nu sînt poate întotdeauna precedate de adoptarea unei atitudini. Vom reveni asupra acestui lucru. Pentru moment, cele câteva rezultate evocate în cadrul comunicării persuasive sînt suficiente pentru a dovedi caracterul cel puțin compozit al influenței discursive. Deși putem găsi pe alocuri (Jowet și O'Donnel, 1986) elemente capabile de furniza un ghid al persuasiunii, complexitatea factorilor care intră în joc este de asemenea natură încît convingerea unui auditoriu nu poate fi asigurată fără efort, prin simpla cunoaștere a parametrilor comunicării persuasive. Ar trebui, în plus, să cunoaștem perfect efectele interacțiunii lor. În lipsa acestui fapt, putem totuși să nu angajăm demersuri persuasive la întîmplare. Este într-adevăr important să nu pierdem din vedere, după cum subliniază Ghiglione, că „în măsura în care orice schimb comunicativ are anumite mize sau participă la construirea unei realități, el este... tentativă de alienare a unuia prin celălalt și/sau a celui alt printr-unul, adică tentativă de a impune o lume posibilă care să asigure unuia sau celui alt stăpînirea mizelor” (1986, p. 103).

Conduite pentru a schimba „ideile”

După cum indică titlul, intrăm aici într-o problematică ce propune o răsturnare a raportului dintre atitudine și conduită, cea dintîi apărînd ca posibil produs al celei de-a doua. Schimbarea de atitudine devine atunci consecința unei supuneri comportamentale. Într-adevăr, atunci cînd circumstanțele ne

fac să adoptăm un anumit comportament pe care nu l-am fi aplicat în afara lor, doar cu prețul nașterii unei culpabilități definitive, frizînd patologia, în privința „slăbiciunii noastre”, trebuie să găsim mijlocul de a stabili un univers consistent, ocultat uneori de o contradicție între fapt și gîndire.

Oricine va recunoaște că s-a aflat, la un moment dat, într-o configurație de o asemenea natură. Cine nu a acționat măcar o dată mai înainte de a gîndi ? ! ... Un mod de a ieși din acest impas poate consta în găsirea unui justificări a conduitei, punîndu-ne în acord cu ea opiniile, valorile noastre etc.

În teoria disonanței cognitive vom găsi elementele utile ilustrării și discutării acestei problematice. Propusă de Festinger, în 1957, teoria, în ciuda a numeroase critici, s-a dovedit a fi un obiect de studiu privilegiat al psihologilor sociali. Cooper și Croyle (1984) recenzează cel puțin o mie de articole pe această temă. După ce fost trecut sub tăcere în cursul ultimului deceniu, ea revine, în zilele noastre, pe scena științifică (Beauvois, Joule, 1981; Joule, 1986; Joule și Beauvois, 1987; Clémence, 1988). Întoarcere care a produs, după cum se va vedea, progrese remarcabile în explorarea unor căi noi în domeniul raporturilor între conduitele sociale și cogniții (Beauvois, Joule și Monteil, 1987, 1988).

Elementele esențiale ale teoriei

Acestea sînt simple. Individul, în fața unor elemente simultane de cunoaștere care, din diferite motive, nu se acordă între ele, va fi obligat să facă un efort pentru a le corela mai bine. În alți termeni, atunci cînd în raportul dintre două elemente cognitive (comportamente, credințe, opinii, sancțiuni...) unul implică negarea celui alt, individul va suferi o stare de disonanță, urmată de un proces de reducere a acestei disonanțe. Incompatibilitatea celor două elemente nu este, evident, de ordin sociologic, ci de ordin psihologic (de exemplu, faptul de a fuma și faptul de a ști că fumatul sporește riscul de cancer). Disonanța este astfel definită de către Festinger ca o stare penibilă datorată prezenței simultane a două cogniții inconsistente. Pentru a restabili consistența, indivizii ar fi deci înclinați să reducă această stare de disonanță perturbatoare, mai mult sau mai puțin penibilă în funcție de dimensiunea disonanței. Astfel, dimensiunea disonanței, exprimată prin raportul: numărul și importanța elementelor disonante/numărul și importanța elementelor disonante + numărul și importanța elementelor consonante,

sporește pe măsură ce cognițiile cresc în importanță. Cu cât disonanța este mai ridicată, cu atât motivația de a o reduce este mai puternică.

Deși simplă ca formulare, această teorie¹ a servit ca bază pentru precizarea a numeroase comportamente umane, înainte de a fi amplificată și îmbogățită, în lucrări recente pe care le vom aborda ulterior. Pentru moment, să luăm în considerare câteva exemple ilustrând în același timp varietatea atitudinilor susceptibile de a provoca disonanța și diferitele moduri de a o reduce.

Disonanța ca o consecință a deciziilor luate

Dacă un individ alege un mod de acțiune dintre mai multe posibile, probabil că va simți disonanța. Într-adevăr, rareori alternativa reținută este total pozitivă, iar cea respinsă total negativă. Prin urmare, cunoașterea aspectelor negative ale alternativei alese intră în disonanță cu alegerea ei. În același timp, cunoașterea aspectelor pozitive ale alternativei excluse este în disonanță cu respingerea sa. În consecință, teoreticienii disonanței prezic că după o decizie individul se va convinge că alternativa reținută este și mai interesantă decât credea. Rezultatele experimentale (Brehm, 1959) confirmă această predicție.

Disonanța ivită dintr-o tentație

Dacă, pentru a obține o recompensă, un individ face un lucru pe care îl dezaprobă, cunoașterea acestei acțiuni se află în disonanță cu ideea de a fi recurs la un astfel de comportament pentru a o realiza. Un mod de a reduce disonanța poate fi, pentru el, schimbarea de atitudine față de valoarea acestei acțiuni, adică încercarea de a se convinge pe sine că aceasta nu este atât de condamnată pe cât pare. Predicția autorizată de teoria disonanței cognitive este că un individ, după ce a făcut un lucru, în ochii lui condamnat, va avea față de acesta o atitudine mai indulgentă decât înainte. Dacă, în schimb, individul refuză acest act, cunoașterea recompenselor la care, de fapt, a renunțat intră în disonanță cu cunoașterea comportamentului său. Aici teoria prezice că individul care a rezistat la realizarea acestei acțiuni va avea, față de aceasta, o atitudine mai severă decât înainte. În plus, amploarea acestei

1. Se pot găsi numeroase prezentări în franceză (Poitou, 1974; Doise, Deschamps și Mugny, 1978, capitolul 14; Leyens, 1979, p. 91 și următoarele; Beauvois și Joule, 1981, capitolul 2).

disonanțe ar fi cu atât mai mare cu cât recompensele la care a renunțat sînt mai ridicate. Aceste ipoteze au fost verificate de către Mills (1958), într-un experiment realizat cu copii din clasele primare.

După măsurarea atitudinilor copiilor față de actul de a trișa, ei sînt puși să participe la un concurs dotat cu un premiu variabil, mare sau mic, în funcție de grupuri. În timpul desfășurării concursului, condițiile erau de așa natură încît era posibil să trișezi. Unii au făcut-o, alții nu. Da, deja! A doua zi, copiii sînt chestionați pentru a se ști ce cred despre actul de a trișa. Conform predicțiilor, „copiii trișori” deveniseră mai indulgenți, în timp ce copiii care nu trișaseră deveniseră mai severi în privința acestui act. În plus, trișorii din condiția experimentală ce presupunea un premiu nu prea însemnat își modificau mai mult atitudinea decât cei din condiția ce presupunea un premiu mare. La fel, cei din condiția dotată cu un premiu mare care nu trișau vedeau o mai mare severitate față de acest lucru decât cei corecți din condiția experimentală ce presupunea un premiu modest.

Disonanța ca o consecință a efortului

Atunci cînd un individ depune eforturi foarte mari pentru a ajunge la un rezultat pe care în cele din urmă nu îl obține, el va încerca disonanța. Cunoașterea faptului că a făcut eforturi importante se va afla în disonanță cu cunoașterea faptului că nu are nici un profit. Aici reducerea disonanței cognitive constă în găsirea unui element al situației căreia individul îi poate acorda o anume valoare. Aronson (1959) imaginează un plan experimental și verifică această ipoteză.

Subiecții săi trebuie să realizeze o sarcină compusă din mai multe probe pentru a obține o recompensă. Fiecare dintre subiecți, în cursul experimentului, era recompensat numai pentru o probă din trei. Pentru jumătate din subiecți, probele reclamau puține eforturi, pe cînd pentru cealaltă jumătate ele cereau un cost ridicat în investiții personale. La fiecare probă recompensată subiectul primea o cutie roșie care conținea bani, iar pentru probele nesancționate, o cutie verde goală. Măsurătoarea era realizată asupra diferenței eventuale de atracție relativă a subiecților pentru culorile roșu și verde, înainte și după experiment. Așteptările erau ca în condiția de efort, varianta experimentală dotată cu o recompensă să devină mai atrăgătoare decât în condiția de efort mai redus, rezultatele verificînd această predicție.

Disonanța ca rezultat al unei supunerii forțate

A fi obligat să te comporți în mod evident contrar convingerilor proprii reprezintă o situație cit se poate de reală, viața de toate zilele furnizând numeroase exemple. Când fenomenul se produce, putem resimți o disonanță. Unul din mijloacele de remediere a acestei stări constă în eventuala modificare a credințelor noastre pentru a le face mai conforme comportamentelor noastre explicite. Festinger și Carlsmith (1969) ilustrează experimental această posibilitate. În cursul unui experiment de psihologie, ei propun unor subiecți să efectueze o sarcină deosebit de plicticoasă și fără interes, apoi, după realizarea acesteia, îi invită pe aceiași subiecți să declare în fața altora că sarcina este foarte interesantă! În funcție de condițiile experimentale, acest comportament este recompensat fie cu un dolar, fie cu douăzeci.

Pentru teoreticienii disonanței, banii jucind rolul de element consonant, ei ar trebui să diminueze disonanța cognitivă, de unde așteptarea unei reduceri cu atât mai puternice cu cât suma este mai puțin ridicată. În acest caz, modul cel mai comod de a reduce disonanța constă în modificarea atitudinii față de sarcină (de exemplu, a o considera interesantă). Subiecții ar trebui deci să considere sarcina mai interesantă dacă au primit un dolar decât dacă au primit douăzeci. Rezultatele confirmă această predicție.

Numeroase experimente asupra jocurilor de roluri contraatitudinale produc efecte similare, al căror caracter oarecum banal, trebuie admis, potrivit simțului comun. Acest caracter atipic al efectelor a contribuit probabil, în bună măsură, la suscitarea interesului cercetătorilor pentru teoria disonanței cognitive.

Disonanța în raport cu o amenințare

De fapt, în ilustrarea experimentală precedentă, subiecții care consacră eforturi importante unei sarcini plicticoase și fără interes par a se convinge că rezultatul este într-adevăr interesant. Iată de ce, cred Aronson și Carlsmith (1963, 1974), efectul invers ar trebui să apară în cazul unei amenințări cu pedeapsa. Cu cât pedeapsa va fi mai slabă, cu atât cei care nu acționează din pricina acestei amenințări o vor considera mai puțin dezirabilă. Să vedem cum a fost tratată experimental această ipoteză.

La experiment participă copii mici (de 4 ani). Este vorba despre o situație de joc. Într-o primă fază experimentală, ei se familiarizează cu cinci

jucării diferite și cu experimentatorul-animator. Apoi, li se cere să stabilească ordinea preferințelor între cele cinci jucării (această ierarhie este obținută cu ajutorul unei metode de comparație între perechi). O dată clasamentul stabilit, experimentatorul plasează jucăria clasată în a doua poziție, în ordinea preferințelor copilului, pe o masă, celelalte jucării rămânând pe jos. Sub pretextul că are de făcut cumpărături, experimentatorul îi sugerează copilului că poate folosi jucăriile rămase pe jos, dar că îi este interzis să se joace cu cea de pe masă. În acest moment sînt introduse variabilele induse (cf. capitolul I). Experimentatorul spune unui grup de copii (jumătate din totalul subiecților) doar că va fi foarte supărat dacă vor folosi jucăria interzisă (amenințare slabă), iar în fața celorlalți adaugă că în caz de nerespectare a consensului va lua toate jucăriile, nu se va mai întoarce și îi va considera niște bebeluși (amenințare puternică). În timpul absenței experimentatorului se observă, printr-o oglindă, comportamentul copiilor. Nu sînt reținuți decît copii care transgresează consensul.

Experimentatorii se așteptau ca o amenințare slabă (condiția 1) să antreneze o depreciere mai puternică a jucăriei interzise. Se refăcea deci clasamentul jucăriilor, tot pe baza unei comparații în perechi. Rezultatele confirmă predicția, opt copii din 20 atribuind un rang mai puțin ridicat jucăriei interzise în condiția 1 (amenințare ușoară) și nici un copil neatribuindu-i un rang mai ridicat în condiția 2 (amenințare puternică). Ceea ce îi face pe Aronson și Carlsmith să conchidă „că se prea poate, într-adevăr, ca amenințarea cu o pedeapsă ușoară să fie un mijloc mai bun decît cea gravă pentru formarea unui sistem de valori la copii” (1974, p. 108). Vom lăsa autorilor responsabilitatea comentariului lor, cu atât mai mult cu cît alte experimente (Gerard și Mathewson, 1966) arată că o inițiere severă poate fi la fel de eficace pentru atribuirea de valori obiectelor sau situațiilor, trimițind astfel la o educație prin efort. S-ar putea, după cum scrie Doise, „ca sisteme educative foarte diferite să ducă în cele din urmă la un același rezultat în transmiterea valorilor stabilite” (1978, p. 215).

Cîteva alte situații experimentale de disonanță

În literatura consacrată disonanței cognitive se găsesc numeroase alte situații care implică procese de reducere, de exemplu situația de fapt împlinit (Brehm, 1959). Copiilor din clasele primare li se impune să mănînce (la

cantina școlii) ceea ce le place ; pentru aceasta li se oferă o mică recompensă. La mijlocul mesei, unei părți dintre copii i se spune că părinții lor vor ști ce au mâncat, în timp ce nu se spune nimic celeilalte jumătăți (grupul de control). Subiecții din situația experimentală (informarea părinților) manifestă, în mod semnificativ, un gust mai pronunțat pentru această mâncare după decît înaintea experimentului, spre deosebire de subiecții din grupul de control. Numeroase alte lucrări experimentale pun în lumină o largă panoplie de acte de acest tip în care subiecții își modifică atitudinile pentru a le alinia comportamentului lor, adesea în relație inversă cu importanța justificărilor furnizate pentru angajarea în asemenea comportamente (Zimbardo, 1969 ; Brehm și Cohen, 1962 ; Rosenberg, 1965).

În cele cîteva exemple precedente am putut face o scurtă prezentare a teoriei disonanței cognitive. Să menționăm, pentru a completa această prezentare, proprietățile dinamogene și motivante ale disonanței. Într-adevăr, Festinger definește disonanța și ca pe o stare de tensiune care declanșează răspunsuri, după cum s-a văzut în exemplele precedente, susceptibile de a o reduce. Numeroase cercetări experimentale au explicat această afirmație și, în parte, au confirmat ipoteza autorului (Pallack și Pittman, 1972). Într-o lucrare deosebit de importantă, Joule (1986) furnizează prin intermediul unor experimente ingenioase referitoare la privarea de tutun, rezultate mergînd în sensul unei afirmații a lui Festinger, conform căreia disonanța ar poseda proprietăți analoge cu cele ale motivației în teoriile învățării, mai ales în teoria lui Hull ¹. O dată ce acesta a fost dovedit, Joule previne asupra faptului că nu ar fi științific, în starea actuală a cercetărilor, „să admitem o echivalență între statutul teoretic al disonanței și al motivațiilor biologice clasice... procedurile experimentale curent folosite nepermițînd, la drept vorbind, să se aducă o dovadă directă a proprietăților motivante ale disonanței cognitive” (p. 230).

1. Într-adevăr, în aceste teorii se știe (Hull, 1943) că motivația facilitează performanța în situațiile de învățare non-competitivă (fără achiziție de răspunsuri noi la stimulii cunoscuți) și o inhibă în situații de învățare competitivă (achiziție de noi răspunsuri la stimulii cunoscuți)... Motivația ridică nivelul de activitate generală și contribuie astfel la facilitarea emiterii răspunsurilor dominante și, invers, la blocarea răspunsurilor originale.

În spiritul conciziei prezentării proprietăților potențial motivante ale disonanței, elementele furnizate sînt cu siguranță suficiente pentru a permite, înainte de a ne apropia de lucrările recente ce încearcă să depășească aceste formulări, cîteva remarci nelipsite de interes pragmatic. Pentru a ne mărgini la două ilustrări experimentale evocate mai sus, cea a supunerii forțate și cea a jucăriei interzise, se constată că acestea se opun, în bună măsură, intuițiilor psihologiei de toate zilele. Într-adevăr, nu e oare contrar reprezentărilor naive faptul de a întîlni indivizi care sînt cu atît mai interesați de ceea ce fac cu cît sînt mai prost plătiți pentru aceasta, sau să descoperi copii cărora o ușoară amenințare le este de ajuns pentru a-i face să interiorizeze valorile și regulile educative parentale ? Și totuși, așa stau lucrurile ! Fiind vorba de practica pedagogică, ne vom mira pe bună dreptate de această din urmă realitate. Faptul care frapează gîndirea naivă le-a pus, de asemenea, numeroase probleme și cercetătorilor din vremea aceea, mai ales teoreticienilor învățării. Pe baza teoriilor învățării și ale consolidării, aceștia ar fi prezis rezultate contrarii celor obținute aici. Într-adevăr, dacă estimăm că modificarea opiniilor sau atitudinilor, observată în situațiile descrise mai sus, reprezintă învățarea unor noi răspunsuri, recompensele și pedepsele ce intervin în aceste situații ar fi, de fapt, tot atîtea întăriri. Iată de ce, de exemplu, în această perspectivă, o recompensă ridicată ar fi trebuit să întărească, la subiecți, atitudinea de supunere față de experimentator (a considera cu adevărat interesantă o muncă inițial lipsită de interes).

Aparentele contradicții teoretice i-au făcut pe cercetători să-și pună întrebări asupra circumstanțelor precise în care apare efectul de disonanță. Înainte de a ne angaja în subiect, să rezumăm pe scurt elementele cele mai evidente din dezvoltările anterioare.

- Teoria disonanței cognitive caută să înțeleagă în ce fel individul își reorganizează universul cognitiv după adoptarea unui comportament de supunere. Rezultatele indică o modificare a poziției inițiale a subiecților plasați în această situație, care par să adopte conținutul, cel mai adesea evaluativ, al actului pe care l-au realizat.
- Pentru ca acest act să aibă efectele de disonanță scontate, trebuie, în plus, ca autorul său să aibă sentimentul că a decis liber. În ilustrațiile experimentale propuse, sentimentul de libertate ține de faptul că subiectul dispune de posibilitatea de a realiza sau nu actul (a trișa sau nu, a renunța sau nu la obiectul interzis, a minți sau nu asupra interesului unei munci etc.).

- În fine, în situațiile de supunere forțată, comportamentele despre care este vorba sînt în general problematice, deci incomode (de exemplu, a pronunța un discurs contrar ideilor proprii).

Aceste cîteva considerații se înscriu, în general, într-o realitate psihologică prin care disonanța cognitivă ar duce la supunerea subiecților, adică, într-un fel, la „justificarea” supunerii lor prin modificarea evaluativă a pozițiilor inițiale. A-și modifica poziția pentru a justifica un comportament, a considera mai bun sau mai puțin rău ceea ce a făcut, aceasta ar fi soarta actorului „liber angajat”.

O concluzie de acest tip presupune să considerăm disonanța ca un conflict esențialmente intrapsihic. Poziție nuanțată de lucrările lui Clémence (1988), Clémence și Deschamps (1988) care, luînd în calcul identitatea însăși a subiecților prin intermediul apartenenței lor la o categorie socială, constată, operînd această situație categorială, adică furnizînd o referință socială subiecților pentru a-și apăra poziția originală, o slăbire a efectului de disonanță. Iată de ce trebuie să adăugăm la concluziile de mai sus că adoptarea unei noi atitudini sau poziții evaluative, după un comportament conformist, va fi mai probabilă pentru un individ izolat decît pentru un individ care dispune de resurse sociale, resurse legate de ancorarea sa într-un grup, de exemplu.

Locul conduitelor în travaliul cognitiv

În ciuda dezbatelor teoretice suscitade de teoria disonanței și a unora dintre aplicațiile ei, reținem, pentru subiectul nostru, că la originea travaliului cognitiv observat (modificare a pozițiilor, opiniilor, evaluărilor, atitudinilor) se găsește nu un discurs, ca în comunicarea persuasivă, ci un comportament efectiv al indivizilor. Din această constatare, importantă prin chiar faptul că în psihologia socială cognitivă conduitele sînt cel mai adesea fie inferate, fie considerate cu titlul de variabile rezultante, dar rareori cu titlul de variabile manipulate¹, Beauvois și Joule (1981) extrag un argument pentru a prezenta

1. Aceasta înseamnă că paradigmele experimentale explică rareori tratamentul experimental al conduitelor efective. Ceea ce interzice, de fapt, studiarea efectelor unei conduite asupra cognițiilor individului. Acest demers trimite în general la ideea unui subiect cunoscător, în timp ce demersul vizînd să ia în considerare, experimental, conduitele cu titlu de variabile manipulate face referință la un subiect al acțiunii (Beauvois, 1984).

teoria disonanței ca pe o teorie de raționalizare a conduitelor efective (prin procesul de reducere a disonanței). Ei se opun astfel teoriilor echilibrului (Heider, 1958)¹.

Bazîndu-se pe o lectură critică a cercetărilor anterioare și pe studii experimentale noi (Beauvois, Ghiglione și Joule, 1976; Joule, 1979; Joule, 1986), compatibile cu cele ale lui Festinger însuși, ei fac apel la o concepție mai radicală a teoriei disonanței. Nu putem prezenta o asemenea concepție în paginile de față; ea cere, într-adevăr, o analiză teoretică prea întinsă pentru scopul acestui capitol. Nu putem semnală decît că ea substituie unor explicații în termeni de coerență cognitivă (legate de restabilirea unei consonanțe distruse) altele, în termeni de raționalizare a conduitelor, acordîndu-le un statut privilegiat în elaborarea cunoștințelor, redînd astfel conjecturilor post-comportamentale un loc din sfera ideilor.

Teoria raționalizării a fost îmbogățită plecînd de la tratamentul experimental al unei interogații de bază a lui Joule (1986), născută din studierea sistematică a paradigmatelor folosite de către Festinger și discipolii săi: de ce indivizii acceptă să se comporte în mod contrar convingerilor sau motivațiilor lor, mai ales în situațiile fără presiune explicită? Răspunsul va permite înțelegerea anumitor contradicții aparente, ridicate de teoriile învățării și ale întăririi.

Conduite pentru schimbarea conduitelor

Primele elemente ale răspunsului se găsesc în lucrările lui Kiesler și Sakumara (1966), care tratează conceptul de angajament: „Se poate considera că angajamentul semnifică legătura dintre un individ și actele sale comportamentale”. Ce înseamnă aceasta?

Pur și simplu că, cel mai adesea, circumstanțele și nu atitudinile, convingerile sau credințele sînt cele care îl fac pe individ să se comporte într-un

1. Într-adevăr, Heider considera stările de consistență sau de echilibru forme cognitive bune. În această perspectivă, disonanța cognitivă, de exemplu, nu ar fi altceva decît expresia unei abateri față de norma de coerență intelectuală. Nu este cazul lui Festinger, pentru care ea constituie o stare de motivație susceptibilă de a declanșa o dinamică vizînd tocmai reducerea disonanței. Este și mai puțin cazul lui Beauvois și Joule, pentru care ea este marca unui proces de raționalizare a unei conduite efective.

anume fel. Prin urmare, un comportament actual trebuie de asemenea considerat ca o consecință a unui comportament angajat inițial. Acestea fiind spuse, comportamentul angajat trebuie să fie și aici însoțit de un sentiment de libertate (eram sau nu liber să trișez, să mint). Dar, o dată hotărât, acest comportament poate tinde să facă decizia ireversibilă, nu neapărat din cauza adoptării unei atitudini mai favorabile față de obiectul considerat (ca în teoria disonanței, de exemplu), ci pentru că decizia însăși creează angajamentul și, deci, o rezistență la orice element ulterior susceptibil de a amenința opunitatea acestei decizii (Cialdini, 1978). Mai clar, subiectul aderă la decizia sa, și cu cât angajarea într-un comportament va fi mai mare „cu atât mai mare va fi schimbarea de atitudine, atunci când comportamentul va fi inconsistent față de convingerile anterioare ale subiectului, și cu atât mai pronunțată va fi rezistența la propaganda ulterioară atunci când acest comportament este consistent față de opiniile prealabile...” (Kiesler, 1971, p. 32). Să mi se ierte expresia tautologică, dar angajamentul ne angajează.

Un alt punct important trebuie prezentat aici cititorului pentru buna înțelegere a ceea ce va urma. Anumiți factori permit manipularea angajamentului: caracterul explicit al actului, importanța lui, gradul său de irevocabilitate, faptul de a fi fost realizat mai mult sau mai puțin, și mai ales sentimentul de libertate în realizarea sa¹.

1. Acest sentiment de libertate este aparent important. De altfel, s-a putut arăta (Brehm, 1966; Wicklund și Brehm, 1976) că atunci când oamenii se simt amenințați cu o reducere a libertăților ei reacționează încercând să-și recâștige libertatea pierdută. Această stare este numită reacțanță și teoria cu același nume afirmă că reacțanța sporește cu atât mai mult cu cât libertatea este mai amenințată, și cu cât individul acordă mai multă importanță comportamentului amenințat. Wicklund și Brehm în 1976, măsurând atitudinea elevilor de liceu în privința eventualei reduceri a vârstei ce conferă dreptul la vot și constatând acordul lor cu această propunere, realizează experimentul următor. După ce au fost interogați în această privință, li se anunță subiecților că un conferențiar va veni să pronunțe un discurs în favoarea poziției lor. Discursul este contramandat chiar în dimineața zilei în care ar trebui ținut. Se spune unei jumătăți dintre elevi că vorbitorul este bolnav, iar celeilalte jumătăți că administrația a instituit o cenzură pentru ca elevii să nu îl asculte. O nouă măsurare a atitudinilor pune în evidență, la elevii victime ale cenzurii, o poziție și mai favorabilă reducerii vârstei de drept la vot. Poziție exacerbată care nu se regăsește la elevii din grupul nesupus condiției de cenzură.

Tehnicile de manipulare sau supunerea fără presiune

Iată un exemplu ilustrativ în acest domeniu, chiar dacă succint: tehnica piciorului în ușă. Freedman și Fraser (1968), dorind să obțină de la niște gospodine primirea unei echipe de anchetatori, încep prin a face o anchetă telefonică. Ele sînt invitate să răspundă la opt întrebări (act inductiv puțin costisitor), apoi, după trei zile, li se cere să primească grupul de anchetatori: 53% dintre ele acceptă, contra a 22%, în cazul unei cereri formulate fără act inductiv prealabil. Mai mult, aceiași autori obțin, atunci cînd subiecții au acceptat să pună pe fereastră un autocolant de propagandă antipoluare, un comportament constînd în a accepta în grădina casei lor un mare panou publicitar (76% de acceptări contra 16% fără inducere prealabilă). Alt exemplu: Cialdini *et al.* (1978) realizează experimentul următor. Un experimentator telefonează unor studenți pentru a le propune să participe la un experiment prezentat ca o oră de credit de cercetare. Se cuvine semnalat cititorului că în Statele Unite, pentru a obține diploma, studenții trebuie să participe la experiențe, un anumit număr de ore. Într-o primă condiție, subiecții erau mai întii informați că experimentul avea loc în laborator la ora șapte dimineața; erau întrebați mai apoi dacă doresc să participe. Într-o altă condiție, ei erau mai întii întrebați dacă doresc să participe la experiment, și apoi erau informați de ora programată. În această ultimă condiție, 58% dintre subiecți acceptau să vină la ora șapte la laborator, pe cînd în condiția precedentă numai 31% se declarau de acord să participe. Diferența dintre cele două situații constă în simpla obținere a unui răspuns pozitiv înainte de informarea subiecților asupra unui inconvenient major. Deoarece studenții au acceptat într-o conversație telefonică să participe la experiment, am putea crede că aceasta este o simplă formalitate. Or, nu așa stau lucrurile. Cialdini și colaboratorii săi obțin o rată a complezenței comportamentale de 53% (adică procentajul de subiecți care vin cu adevărat la laborator la ora șapte dimineața) în a doua condiție (de fapt, 95% dintre subiecți acceptaseră să participe la experiment), contra unui procentaj de doar 24%, în condiția de control (de fapt, 78% dintre subiecți acceptaseră să participe). Aceste rezultate sînt destul de surprinzătoare, opuse intuiției. Ne așteptam, într-adevăr, la un absentism mai important al subiecților din condiția a doua decît al subiecților din prima condiție.

Această tehnică de angajare, numită „de amorsare”, se dovedește, ca și precedenta, o procedură de supunere fără presiune deosebit de eficace. Ambele tehnici țin de același demers :

- obținerea unui act generator puțin costisitor și neproblematic (a răspunde la telefon, a accepta participarea la un experiment).
- angajarea într-un al doilea act costisitor (a accepta un mare panou publicitar în grădina, a se duce la laborator la șapte dimineața).

Deci, în cele două exemple alese, indivizii sînt făcuți să aibă un comportament incomod într-un context de libertate. Astfel, rezultă că circumstanțele pot fi angajante în asemenea măsură încît să-l facă pe individ să aibă comportamente contrarii convingerilor sau motivațiilor sale. Comportamente cărora va trebui să li se aducă niște justificări. Astfel se poate înțelege că, astăzi, în anumite circumstanțe, individul poate găsi virtuți unei realități care, ieri, nu le avea.

Bazîndu-se pe elemente de acest gen, Joule reușește să demonstreze, pe cale experimentală, că o situație de supunere, asociată cu un sentiment de libertate, îi conduce pe subiecți la angajarea într-un act și ulterior îi antrenează într-o raționalizare cognitivă sau într-o raționalizare în act. Fenomen care arată „că subiecții reușesc să recîștige un anume echilibru cognitiv printr-un nou act, echilibru amenințat de realizarea unui prim comportament de supunere... prima funcție a unui asemenea fenomen fiind de a face să apară ca rațional un comportament sau o decizie problematică” (Joule, 1986, p. 351). Pe scurt, după cum se remarcă, circumstanțe reale sau abil manipulate sînt de natură a atrage comportamente contrarii convingerilor noastre și, deci, să ne facă să ne modificăm pozițiile inițiale pentru a le adecva conduitelor noastre.

Ansamblul acestor date sugerează, în mod destul de evident, ponderea deloc neglijabilă a circumstanțelor și a situațiilor în desfășurarea comportamentelor noastre, în cognițiile pe care le construim în urma lor și asupra comportamentelor viitoare care apar ca o consecință a lor.

Fără a fi, bineînțeles, nici singura posibilă, nici singura operantă, această determinare circumstanțială subliniază totuși, o dată în plus, cît de slab poate fi raportul întreținut de schimbarea de atitudine și de comportament a unei persoane, țintă a evaluărilor celuiilalt, cu caracteristicile idiosincratice ale acestei persoane.

Nu putem neglija lucrările lui Lewin, unul dintre părinții fondatori ai psihologiei sociale moderne care, bazîndu-se pe natura socială a normelor, arată că atitudinile și comportamentele trebuie de asemenea să facă obiectul unor schimbări colective. Un exemplu se găsește în celebra sa cercetare din 1943 asupra schimbării obiceiurilor alimentare în Statele Unite ¹.

De la influența majoritară la influența minoritară, de la comunicarea persuasivă la angajarea în decizie, trecînd prin disonanță cognitivă, căile împrumutate de schimbarea de atitudine și de conduită ne apar în același timp ca fiind variabile și complexe. Distribuitorii de influență, aceste diferite căi antrenează relațiile sociale, modifică pozițiile individuale și colective ale indivizilor, imprimă inovația, dar o și încadrează. În centrul vieții sociale, dinamicele de influență, sub formele pe care l-am văzut, ele pot la fel de bine să conducă la formularea ineditului, la gîndirea a ceea ce este „de negîndit”, cît și la complezență pentru a nu displăcea. Pe scurt, numeroase comportamente individuale și colective țin de eficiența lor. De aceea trebuie să reamintim principalele lor mecanisme și efecte pentru a le pune, eventual, în serviciul acțiunii.

Bilanț și repere pentru acțiune

După cum s-a văzut, în domeniul schimbărilor de atitudine și de comportament, numai luarea în considerare a elementelor științific dovedite este în măsură să pună în evidență extrema complexitate a jocurilor de influență. De aceea este necesar, înainte de a ajunge la cîteva reflecții de ordin pragmatic, să punem în evidență cîteva linii de forță din acest capitol.

Mai întîi, influența socială îmbracă, în general, mai multe forme, ale căror efecte pot fi foarte diferite și pe care nu le putem interpreta spontan fără a risca să ne înșelăm în privința semnificației lor. Astfel, fiind vorba de influența directă sau imediată, cea care duce la schimbarea de atitudine a

1. Lucrările lui Lewin nu pot fi, evident, reduse la această simplă evocare. Prin efortul său teoretic și experimental de a construi articularea între individual și colectiv, Lewin se află la originea unei problematice a identității ce ține de apartenența la grupuri. De altfel, fiind vorba de grup și de dinamică de grup, este necesar să știm, chiar dacă aceste noțiuni au suferit derivate cunoscute, că Lewin (1948) pusese problemele în termeni empirici și verificabili.

subiecților imediat după sfîrșitul mesajului emis de către o sursă cu atribute majoritare, forma sa cea mai ușor reperabilă constă într-o atitudine de conformism sau de complezență. Ea se traduce printr-un acord de suprafață și semnificația sa socială este legată doar de comportamentul de complezență. Iată de ce ea nu antrenează nici schimbarea reală la subiecți și nu durează în general mai mult decît perioada în care sursa își exercită dominația efectivă. Așa stau lucrurile mai ales atunci cînd tentativa de influență are loc într-o relație coercitivă de putere. De îndată ce controlul exercitat de către sursă slăbește, ținta își recapătă imediat pozițiile inițiale. Nu se poate recunoaște aici o schimbare, cel mult putem releva o reglare socială oportună.

Invers, expunerea la o sursă de influență cu atribute minoritare, lăsînd în general intacte pozițiile imediate ale subiectului-țintă, produce, la nivel latent și de mai multe ori, după un anumit timp, modificări atitudinale efective. Aceasta în mod cu ațit mai pronunțat, cu cît sursa minoritară prezintă o relativă flexibilitate coportamentală într-un context de originalitate.

Pe scurt, deși nu obțin efecte imediat reperabile și deși dau naștere uneori unei respingeri spontane și încăpățîinate, sursele minoritare nu sînt, în timp, forțe mai puțin active ale schimbărilor de atitudine și de opinie. Astfel, trebuie să considerăm cu prudență orice respingere sau refuz al pozițiilor minoritare; ele nu garantează, într-adevăr, în nici un fel caracterul peren al opiniilor și atitudinilor autorilor.

În al doilea rînd, aparenta simplitate a comunicării persuasive nu trebuie să ne inducă în eroare. Procesul de influență discursivă nu este simplu decît în aparență. Iată de ce vom reține doar două sau trei elemente proeminente:

- s-ar părea mai întîi că trebuie, pentru a-l convinge pe celălalt, să acordăm o atenție aparte tipurilor de argumentare folosite. O argumentare bilaterală, care prezintă în același timp elementele pro și contra, pare dotată cu o bună eficacitate persuasivă, mai ales în cazul unor persoane instruite. În schimb, o argumentare unilaterală, care prezintă doar argumentele pro sau doar pe acelea contra, se dovedește eficace mai ales la persoanele cu nivel slab de instruire;
- trebuie mai apoi să remarcăm importanța formei concluziei adoptate la capătul comunicării persuasive. O concluzie implicită este mai eficace decît o concluzie explicită, mai ales cu persoane foarte implicate în problema sau obiectul miză a comunicării. Superioritatea procedurii

concluziei implicite subliniază, într-un fel, importanța sentimentului de libertate în schimburile interpersonale;

- mai trebuie, în plus, să nu ometem relevarea precauțiilor necesare oricărei tentative de influență prin apelul la frică. Eficacitatea unei comunicări în acest registru depinde strîns de circumstanțe. În primul rînd, pentru a evita producerea unor efecte contrarii celor urmărite, mesajul trebuie să furnizeze mijloace de a rezolva problema pusă și să indice cum poate fi evitat pericolul respectiv;
- în fine, distragerile (zgomot etc.) potențial perturbatoare ale comunicării pot totuși să amelioreze eficacitatea mesajului, obligîndu-i pe subiecți la o mai mare atenție. Strict într-o perspectivă legată de influență, ele fac, pentru individul țintă, mai dificile elaborarea și controlul contraargumentelor.

În al treilea rînd, teoria disonanței cognitive și experimentele realizate în domeniu pun în evidență impactul comportamentelor de supunere asupra modului în care individul își reorganizează universul cognitiv. O dată ce s-au conformat, avînd sentimentul de a o fi făcut liber, indivizii adoptă în general conținutul, cel mai adesea evaluativ, al actului pe care tocmai l-au realizat. În sens mai larg, situațiile de disonanță cognitivă ar duce la supunerea subiecților, adică, de exemplu, la justificarea supunerii lor printr-o modificare evaluativă a pozițiilor inițiale. Altfel spus, generalizînd, după ce a emis un comportament contraatitudinal, individul, printr-un proces de raționalizare, s-ar strădui să-și corecteze atitudinile și opiniile.

Dincolo de aceasta, se pare că o conduită ne poate angaja în asemenea măsură încît să determine noi conduite și nu numai să ne modifice pozițiile atitudinale. Un exemplu experimental este suficient aici pentru a reaminti forța acestui efect de angajare. Fredman (1965), într-un experiment foarte cunoscut, încearcă să-i facă pe copii să renunțe la a se juca cu un robot foarte atractiv. În acest scop, el folosește două tipuri de amenințare: o amenințare ușoară și o amenințare puternică (cf. supra, experimentul lui Aronson și Carlsmith). O dată lăsați singuri (cinci minute), copii sînt observați printr-o oglindă falsă. Experimentatorul se asigură că ei respectă consemnul. În ambele cazuri (amenințare ușoară sau puternică), copii nu folosesc robotul. Cîteva săptămîni mai tîrziu, li se oferă acestor copii ocazia de a se juca cu mai multe obiecte, printre care și faimosul robot. Ce se constată? Copiii care, în faza precedentă a experimentului, au fost supuși

unei amenințări puternice și acum se joacă cu robotul sînt de două ori mai numeroși decît ceilalți. Ce semnificații trebuie acordate acestui rezultat, regăsit în numeroase experimente de acest gen?

În primul rînd, importanța amenințării nu are în mod necesar un efect asupra supunerii copiilor. Toți au renunțat, în prima fază, la jocul cu robotul. Ceea ce îi distinge pe copii ține deci doar de situație. Unii (amenințare puternică) erau puternic constrinși de situație. Ceilalți puteau, grație caracterului slab al amenințării să încerce senzația că au renunțat de bună voie la jucărie. Iată de ce trebuie acordată o semnificație aparte „sentimentului de libertate” care pare să favorizeze interiorizarea normelor de comportament. În general, studiul ilustrează impactul unei prime conduite, obținută într-un context de libertate, asupra conduitelor ulterioare. Și aceasta doar pe baza unei abile manipulări a circumstanțelor. Supunerea liber consimțită este în aparență un factor puternic de modificare comportamentală.

Aceste cîteva considerații, sub formă de rappel, mă determină, ca întotdeauna la sfîrșitul unui capitol, să subliniez punctele susceptibile de a pune în lumină anumite practici sau de a aborda mai lucid anumite dezbateri pedagogice.

Mai întîi, o remarcă generală. Atitudinile și conduitele semenilor noștri, mai ales atunci cînd rezistă eforturilor noastre de a le face să se schimbe sau cînd capătă forme contrarii așteptărilor și exigențelor noastre, ne fac, aproape invariabil, să căutăm o explicație pentru această schimbare sau lipsa de schimbare în personalitatea individului. Dacă în urma capitolului al II-lea, cunoaștem mai bine mecanismele acestui tropism personologic, cunoașterea jocurilor de influență ar trebui să ne permită să-i limităm puterea.

Într-adevăr, fiind vorba de atitudini și de comportamente – așa cum arată lucrările relatate aici – schimbarea și rezistența la schimbare depind în bună măsură de situațiile sociale întîlnite de indivizi. Iată de ce, de exemplu, respingerea declarată a pozițiilor afișate de către un individ sau un grup considerat minoritar se poate transforma, cu timpul, într-o adoptare a acestor poziții de către persoana țintă. Prin urmare, nu va fi pertinent, cunoscînd caracteristicile influenței minoritare, să atribuim această schimbare doar personalității labile a autorului ei. La fel, nu ne putem bucura prea repede de o schimbare de atitudine sau de comportament obținută în cursul unei relații de putere, relație cvasicons substanțială pentru numeroase acte

pedagogice în mediul educativ. Reglările de complezență, influența superficială și conformismul sînt adesea, în acest caz, singurele răspunsuri adaptate configurațiilor sociale propuse de către instituțiile cu menire educativă și de formare. Iată de ce a formula o judecată asupra personalității unui individ plecînd de la atitudinile și conduitele sale cere, cel puțin, acordarea unei atenții aparte circumstanțelor în care au loc aceste atitudini și conduite precum și tipurilor de raporturi care includ relațiile interpersonale și intergrupale.

Dacă ne îndreptăm atenția către situațiile de comunicare discursivă, de departe cele mai numeroase în universul pedagogic, mi se pare că, fiind vorba de persuasiune, trebuie reținute două concluzii. Cea dintîi ține de forma procesului argumentativ. Comunicarea pare mai persuasivă atunci cînd interlocutorul beneficiază, în asumarea conținutului comunicat, de o anume inițiativă cognitivă. De aceea trebuie să-i expunem argumente și contraargumente, lăsîndu-i posibilitatea de a trage singur concluziile implicite de procesul argumentativ.

Cea de-a doua trăsătură are legătură cu efectele apelului la frică... Pare indispensabil să folosim cu multă prudență o asemenea formă de persuasiune. Orice mesaj care recurge la provocarea fricii trebuie să comporte propuneri concrete, susceptibile de a ajuta persoanele în chestiune să găsească elementele de răspuns la problemele ridicate. În lipsa acestui fapt sînt întreținute și întărite poziții și comportamente inițiale dintre cele pe care dorim să le vedem modificate, cel mai adesea pentru propriul lor interes. În momentul în care numeroase „campanii de influență” se străduie să ne apere, de exemplu, de tot soiul de pericole legate de fumat, de alcool, de droguri sau de SIDA și în momentul în care școala este deosebit de solicitată pentru a participa la aceste acțiuni preventive, fără îndoială, nu este inutil să avem în minte eventualele efecte ale unui tip de comunicare structurat prin apelul la frică. De altfel, fiecare știe, părinți și educatori în general, în ce măsură această formă de influență este instalată în inima celei mai mari părți a discursurilor cu finalitate educativă.

Este, în fine, indispensabil să ne punem întrebări asupra acestei pedagogii a angajamentului care pare a se degaja din lucrările realizate în domeniul supunerii liber consimțite, punînd pe primul plan, conform expresiei lui Joule și Beauvois (1987), o tehnologie a circumstanțelor. Tehnologie subtilă,

permițind impunerea fără presiuni a unei prime conduite puțin costisitoare pentru a-l angaja mai apoi pe subiect în comportamente mai costisitoare.

Dincolo de evidența experimentală care arată cit de ușor este să determinăm interiorizarea unei norme de comportament, cu condiția ca persoana să încerce sentimentul de a renunța aproape liber la o primă conduită, de altfel dezirabilă, trebuie oare să propovăduim o pedagogie a libertății? Oricare ar fi răspunsul, a tranșa spontan o asemenea întrebare nu are prea mult sens. În schimb, demersul de a furniza termenii obiectivi ai unei dezbatere pe tema „Ce pedagogii pentru ce copii?” constituie, fără îndoială, un mod de a pune într-o nouă lumină eternele dispute între partizanii pedagogiilor libertare și cei ai pedagogiilor prescriptive.

În lumina lucrărilor de cercetare, nu ne îndoim că tehnicile de angajare, metodă dintre cele mai blinde, ușurează, fac mai puțin conflictual raportul pedagogic între cel care predă și cel care învață. Acolo unde o pedagogie a ordinului prescriptiv creează tensiuni între profesori și elevi, părinți și copii, o pedagogie a angajamentului, bazată pe sentimentul de libertate, servește la ștergerea lor și se dovedește foarte eficace pentru a favoriza la cel educat interiorizarea normelor și a valorilor educatorului. Pe scurt, pedagogia angajării prezintă atâtea virtuți încât ajungem să regretăm scăderea de popularitate a metodelor pedagogice mai puțin dirijiste și mai puțin bazate pe ghidare. Nu este oare satisfăcător să avem o relație suplă și facilă cu elevii sau copiii? În orice caz, fiecare aspiră la acest lucru. Totuși, a trata problema pedagogică exclusiv în acest registru prezintă un pericol evident de cecitate psihosocială. Într-adevăr, nu putem uita că, în acest tip de demers, atunci când copilul interiorizează normele și valorile adultului pentru a și le însuși, el nu trebuie să se opună sau să adopte o poziție conflictuală față de obiect. El își însușește dorința adultului. Este oare cea mai bună metodă de a crește? Fiecare va judeca. O cercetare a lui Dubois (1987) ne permite, în orice caz, să punem această întrebare. Se cere copiilor să aleagă între două explicații posibile ale unei conduite generoase (a-și împrumuta cea mai frumoasă jucărie). „Au făcut-o pentru că părinții lor vor să-i facă «să-și împrumute lucrurile» sau pentru că le place să facă mici bucurii colegilor?”. Numeroase rezultate concură pentru a face deosebit de probabilă ipoteza conform căreia copilul supus unei educații autoritare va alege primul răspuns, pe când copilul crescut în mod liberal va opta pentru a doua. Aceste două

comportamente, deși în mod egal apreciate de către adult, nu țin totuși de același proces. Educația autoritară produce la copil o determinare ce își are sursa în valorile exterioare. E bine să-ți împrumuți lucrurile. Educația liberală formează un copil pentru care originea valorilor se situează în el însuși. „Îmi place să fac plăcere”, ar spune un astfel de copil. În primul caz, determinat de valori externe, copilul poate la fel de bine să le adopte sau să le respingă, să adere la ele sau să li se opună. În al doilea caz, copilul se dispensează de o anume poziție pentru că li este suficient să se exprime, în măsura în care situează aceste valori ca fiindu-i proprii. Cine este cel mai autonom dintre cei doi? Și aici fiecare va judeca.

În general, disputele pe teme pedagogice, atunci când există, se dezvoltă pe un fond ideologic generator de confruntări, cel mai adesea sterile, fiecare fiind, pe baza teoriilor implicite ale educației, sigur de justetea demersului său. M-am hotărât să închei acest capitol prin evocarea pedagogiilor contrastate ale angajamentului și ale prescripțiilor nu din scopul de a spori apetitul polemic, ci, dimpotrivă, pentru a expune mai obiectiv termenii unei eventuale dezbatere. Deși, în aparență, cele două pedagogii ajung la același rezultat, folosind căi de influență diferite, ele contribuie la formarea unor copii socialmente diferiți. Problema nu este deci de a ști cine are sau nu dreptate dintre cel care prescrie și cel care angajează, ci de a fi bine informați asupra a ceea ce facem atunci când prescriem sau angajăm.

Cunoștințele expuse aici sînt în mod evident insuficiente și incomplete pentru a explicita complet dinamica de influență socială. Totuși, insuficiența și incompletitudinea semnalate nu trebuie să ascundă necesitatea de a raporta comportamentele și atitudinile indivizilor la condițiile sociale de emiter sau elaborare – pentru a le înțelege și, *a fortiori*, pentru a le judeca.

Inteligența și socialul

- Inteligența și socialul : câteva repere
- O nouă perspectivă
- Interacțiune și confruntare socio-cognitivă
- Marcajul social, semnificații sociale și eficiență cognitivă
- Inserții sociale, comparare, atribuire a valorilor și performanțe cognitive
- Facilitarea socială și ameliorarea performanțelor
- Bilanț și repere pentru acțiune

Inteligența și socialul

În general, nimeni nu contestă școlii și institutelor de formare faptul de a fi spațiul privilegiat al învățării, al achiziționării de cunoștințe și al dezvoltării proceselor mentale superioare. Contestarea, atunci când se manifestă, se referă aproape exclusiv la modul de a îndeplini aceste obiective de dezvoltare. Alimentată în principal de confruntările dintre curentele pedagogice concurente, ea întreține numeroase confuzii, atât conceptuale, cât și practice.

Adesea, în lipsa expunerii clare a eșafodajului experimental și a bazelor teoretice, anumite metode pedagogice numite „noi” nu lasă profesorului altă posibilitate decât adeviziunea sau refuzul spontan. Orice practician, chiar cu puțină experiență, cunoaște cel puțin una din aceste inovații pedagogice, care a fost anulată în confruntarea cu realitatea obiectivă. Prin urmare, supus modelor succesive din educație și confruntat cu dificultățile reale ale activității curente din clasă, tatonarea i se pare profesorului drept cea mai bună garanție de a eficacității. Tot încercînd inovații incomplet verificate științific, se instalează o suspiciune permanentă în privința oricărei științe pedagogice. Deși putem înțelege această stare de spirit, trebuie totuși să păstrăm cîteva rezerve. În materie de educație și de formare mizele sînt atît de importante încît ne cer să lucrăm tot mai mult pentru cunoașterea mecanismelor și modalităților care operează în achizițiile și performanțele cognitive. A transmite practicienilor cunoștințele cele mai sigure din punct de vedere științific, pentru a le permite să conceapă situațiile pedagogice cele mai favorabile dezvoltării și exersării inteligenței constituie, după părerea mea, o exigență socială.

Inteligență. Cuvîntul a fost spus; la școală și, în general, în formare este, *in fine*, vorba întotdeauna de inteligență. Controversele asupra inteligenței sînt prea numeroase și prea complexe pentru a putea spera să le

abordăm aici în mod serios. Totuși, poate că nu e complet inutil să reamintim că diferitele concepții despre inteligență, inclusiv cea științifică, au alimentat și alimentează universul ideologiilor. Prea adesea, ideologii aflate în serviciu unei ordini sociale care, voind să dea fiecăruia locul ce i se cuvine, satisfac voința de putere a unora. Să ne amintim doar de controversele – încă prezente – asupra rolului eredității și mediului în determinarea inteligenței, în care anumiți partizani ai eredității sprijină ideologia eugenistă. Psihologii înșiși s-au declarat, în unele cazuri, adepții ei. Pentru a păstra distanța necesară față de actele noastre actuale, să reamintim că la începutul secolului un psiholog precum Terman (1916) considera, plecând de la clasificarea nivelurilor de inteligență, că subiecții cu potențial intelectual mediu nu ar trebui lăsați să se reproducă; prea prolifici, ei ar face să scadă nivelul intelectual al populației. După cum observă Lemaine și Matalon (1984) într-o carte remarcabilă dedicată dezbaterii ereditate-mediul, „potențialul intelectual al psihologilor înlocuia stigmatul sau mărcile de degenerescență ale secolului al XIX-lea, în care nimeni nu mai credea” (p. 39).

Pentru psihologi ca Terman sau Burt, testele de inteligență ivesc la clasarea copiilor, la școală, și a muncitorilor, la uzină. Lucrurile s-au schimbat oare cu adevărat? Ne putem îndoi. Dar puțin contează dacă există sau trebuie să existe o dezbaterie asupra măsurării inteligenței, mai ales plecând de la conceperea ei uni sau pluridimensională; problema cu care se confruntă școala este cea a folosirii testelor de inteligență și mai ales a rezultatelor lor. Din acest punct de vedere, partizanii concepțiilor ereditariste, ca și adepții celor ambientaliste se separă, nu în privința testului ca instrument de măsură, ci în ceea ce privește reprezentarea coeficientului intelectual (Q. I.).

După cum arată lucrarea de sinteză a lui Lemaine și Matalon, unii (ereditariști) consideră că inteligența este determinată de gene și nu prea cred în posibilitățile ei de modificare sau de evoluție. Prin urmare, ei dezvoltă un scepticism puternic față de orice efort pedagogic de reducere a inegalităților. Ceilalți ambientaliști se referă, în schimb, mai mult la mecanismele de învățare, la interacțiunea cu mediul. Ei susțin ideea creării unor medii favorabile. Într-o asemenea concepție se regăsesc atât behaviorismul watsonian, aflat în căutarea condiționărilor adecvate, psihanaliza, care afirmă primatul istoriei individuale, piagetismul, cu activitatea subiectului, și deci cu importanța interacțiunii cu mediul, cât și antropologia culturală, cu

specificitățile fiecărei culturi. Deși țin de aceeași concepție globală, aceste diferite abordări nu pot converge totuși, în ciuda diversității lor metodologice și conceptuale, către o teorie unică a influenței mediului.

Fie că este vorba de cercetători „fundamentațiști”, fie de practicieni, aproape nimeni nu se declară extremist în privința pozițiilor ereditariste și ambientaliste. Dimpotrivă, fiecare recunoaște simultan, cel puțin în teorie, și influența mediului, și pe cea a eredității. Ei se diferențiază mai degrabă prin consecințele pe care le extrag din aceste premise, teoretic vecine, după cum observă Lemaine și Matalon: „Ereditariștii, care totuși nu au avansat niciodată o estimare superioară lui 0,85 a caracterului ereditar al coeficientului intelectual, ceea ce lasă în principiu o marjă... pentru a explica eventualele efecte ale mediului, preconizează politici care admit implicit că Q.I.-ul nu este modificabil. Pe de altă parte, toți partizanii ambientalismului, sau aproape toți, recunosc realitatea factorilor genetici, dar nu prea pun problema unor eventuale limite atunci când elaborează programe educative” (p. 14).

Concepțiile unora negând influențele mediului, ale celorlalți acordind toată importanța factorilor de mediu, ereditarismul și ambientalismul țin, în egală măsură, de convingeri ideologice. Iată de ce, știind că în lipsa unor instrumente științifice suficiente, este dificil să stabilim partea fiecărei determinări, trebuie totuși să ne ocupăm de legătura eventuală între social și cognitiv. Este suficient să reținem că mediul pedagogic și amenajarea didactică se întîlesc, cât se poate de probabil într-un punct variabil, în funcție de indivizi, de o limită în efectele lor.

Inteligența și socialul: câteva repere

După cum subliniază Doise (1982), în anii '30 anumiți psihologi dintre cei mai mari aveau la concluzia că inteligența este de origine socială. Astfel, Mead (1934), caracterizat ca behaviorist social, dar nemulțumit de naturalismul și mecanicismul lui Watson, încerca să elaboreze o conceptualizare privind viața mentală ca rezultată a unor procese integrate în viața socială. În acest sens, era vorba despre o tentativă de a elibera psihologia de o concentrare exclusivă asupra individualului: „Pentru ca gândirea să poată fi înținsă trebuie să existe simboluri, gesturi vocale care dau naștere în individ reacției suscitată în celălalt, în așa fel încât el să-și poată dirija conduita

ulterioară plecând de la această reacție. Gîndirea implică nu numai comunicarea... ci și producerea în individul însuși a reacției pe care o provoacă la celălalt... Participăm la procesul pe care îl realizează celălalt și ne ghidăm acțiunea plecînd de la această participare" (Mead, 1963, p. 63).

Acestei concepții asupra genezei sociale a gîndirii îi corespundeau în același moment (1928) ideile lui Piaget asupra autismului ca limită extremă a gîndirii egocentrice, asupra constrîngerii sociale generatoare de conformism și de lipsă de autonomie, asupra cooperării ca „proces generator de rațiune” și asupra vieții sociale ca o „condiție necesară dezvoltării logicii”. Piaget nu făcea, de altfel, din discuție „nervul verificării”. În această epocă, pentru psihologul genevez, schimbul social este un factor determinant al dezvoltării. Mai tîrziu, Piaget va abandona această perspectivă pentru a face să depîndă operațiile gîndirii de coordonările acțiunii, și nu de transmiterea socială. Totuși, acțiunile sînt concepute ca fiind în același timp individuale și colective: „Este vorba de două aspecte indisociabile ale aceleiași realități, cea a operațiilor și a cooperăției (în sensul etimologic al termenului)” (Piaget, 1970).

Acestor elemente, reamintite pe scurt, trebuie să le adăugăm lucrările lui Vigotsky care, în 1930, conchidea că gîndirea se dezvoltă de la social către individual. Psihologul rus propunea atunci o nouă perspectivă de definire a raportului dintre dezvoltare, învățare și educație. Dezvoltarea intelectuală a individului ar fi rezultatul unei treceri de la o funcționare interindividuală la o funcționare intraindividuală. El postulează existența unei zone de dezvoltare proximă; zonă în interiorul căreia copilul obține un beneficiu din ajutorul celui alt pentru a atinge un nivel superior de eficiență. Lucrările lui Vigotsky revelează o concepție conform căreia raportul dintre individ și realitate este întotdeauna socialmente mediat. Funcțiile psihice superioare (atenție, memorie, gîndire verbală...) sînt considerate ca rezultînd direct din raporturile sociale și inters psihice, pe care le-ar interioriza¹.

După cum se vede, acest ansamblu de preocupări integrează în mod evident dimensiuni sociale în studiul inteligenței și al dezvoltării sale². În

1. Despre concepția lui Vigotsky, cititorul în căutare de cunoștințe precise se poate informa cu folos din Schneuwly (1987), Schneuwly și Bronckart (1983), Wertsch (1985).

2. Nu putem, evident, uita gîndirea lui Wallon.

timp ce lucrările lui Mead nu declanșaseră, pînă atunci, cercetări experimentale pentru perfecționarea teoriilor psihologice și sociale ale dezvoltării cognitive, iar informațiile despre Vigotsky lipseau, alta era situația în cazul lui Piaget. Într-adevăr, studiile care prelungesc lucrările cercetătorului genevez sînt numeroase. Totuși, analiza le arată interesate doar de punerea în evidență a unui paralelism între dezvoltarea cognitivă și dezvoltarea socială. Evident, ele nu au ca obiect căutarea cauzalității. În același fel, alte studii pleacă de la o abordare cognitivă pentru a aborda dezvoltarea inteligenței sociale. Astfel, Damon (1977) studiază geneza concepțiilor infantile (între 4 și 8 ani) referitoare la justiția distributivă, prietenie etc. și verifică existența unei legături între nivelurile atinse de exemplu în domeniul conceptului de justiție și nivelurile atinse de sarcini cognitive de tip piagetian. Dar și aici, concluzia acestor lucrări rămîne înscrisă într-o perspectivă corelațională între dezvoltarea cognitivă și dezvoltarea socială. În toate aceste cercetări, impactul interacțiunii sociale asupra dezvoltării inteligenței nu a fost niciodată luat în considerare.

O nouă perspectivă

Răsturnarea problematicii are loc o dată cu apariția școlii geneveze, numită post-piagetiană, plecînd de la lucrările realizate timp de mai mulți ani pe urmele unor cercetări inițiale ale lui Doise, Mugny și Perret-Clermont (1975); lucrări care privesc interacțiunea socială ca un loc privilegiat al dezvoltării cognitive a copilului. Plecînd de la ipoteza generală conform căreia evoluția cunoștințelor are loc mai ales în situații sociale, Doise și Mugny (1975) concep (cu subiecți de 7-8 ani și 9-10 ani) un experiment princeps pentru a arăta că o situație de interacțiune socială, în stadiul genetic de construire a unei noțiuni, prezintă avantaje cognitive neîndoielnice. În acest scop, ei folosesc o sarcină de coordonare motrică interdependentă (numită joc cooperativ), realizabilă doar în măsura în care acțiunile exercitate sînt rezultatul realizării unei corespondențe adecvate între operațiile cognitive de către diferiții copii ce participă la joc. Să descriem pe scurt experimentul. Subiecții trebuie să conducă un mobil pe un parcurs determinat, acesta fiind legat de niște scripete cu ajutorul unor sfori. Într-o condiție de control, un singur copil folosește scripetii pentru a realiza

parcursul, pe cînd în condiția experimentală propriu-zisă doi copii dirijează fiecare cîte un singur scriptete pentru a ajunge să realizeze același parcurs. Rezultatele pun în lumină o diferență semnificativă în favoarea subiecților care lucrează în cuplu, dar numai la copiii de 7-8 ani (adică cei mai tineri). Situația de interacțiune socială produce deci într-adevăr o mai bună coordonare a acțiunilor, dar numai la un nivel de dezvoltare dat, dispărînd mai apoi. Autorii ajung astfel la concluzia că instrumentele cognitive sînt mai întîi elaborate prin intermediul interacțiunii sociale, pentru a fi mai apoi integrate de către indivizi.

De altfel, în cursul unui alt experiment (Doise, Mugny și Perret-Clermont, 1975) a reieșit că superioritatea acțiunilor colective era legată de un conflict interindividual, născut din opoziția strategiilor de rezolvare folosite de către subiecți în privința problemei date. Experimente succesive au încercat să controleze acest factor (Mugny și Doise, 1978).

Rezultatele diferitelor cercetări realizate în această epocă îi fac pe autori să se întrebe cum se pot explica mecanismele prin intermediul cărora interacțiunea socială provoacă o depășire a capacităților cognitive individuale (Perret-Clermont, 1979). Această în numeroase cîmpuri operatorii: conservarea lungimilor, a cantităților de lichid, a numărului, a transformărilor spațiale. Răspunsul este cel al ideii de conflict de centrare ca fază de elaborare cognitivă. Se lansează deci ipoteza că opozițiile sociale ale centrărilor ar fi o sursă de progres. Rezultatele obținute în diferitele experimente realizate lasă să se presupună importanța conflictului de comunicare în apariția unor noi tipuri de coordonare, atît cu un model corect al răspunsurilor, cît și cu un model incorect furnizat de către experimentator. Aceleași efecte se regăsesc în cursul unei probe identice de conservare a lungimilor, punînd copilul față în față cu un altul (Mugny, Giroud și Doise, 1979).

Această interacțiune aparte, cunoscută astăzi sub termenul generic de conflict socio-cognitiv, desemnează în primul rînd o dinamică interactivă care presupune o angajare activă a subiectului într-o confruntare cognitivă, generatoare de opoziții și de puncte de vedere diferite.

Numeroasele experimente (v. Doise, Mugny, 1981, pentru o trecere în revistă aproape exhaustivă) pun în evidență faptul că interacțiunea socială nu este o sursă de progres decît în anumite condiții și mai ales în cea a inducției, „a unei confruntări între soluțiile divergente ale partenerilor” (Doise, Mugny, p. 81). Un mod de a provoca asemenea conflicte este, de

exemplu, constituirea unor grupuri de copii cu niveluri cognitive diferite, divergențele lor putînd conduce astfel la progrese substanțiale. Experimentele elaborate plecînd de la această ipoteză se bazează pe paradigma următoare, folosită aici în privința conservării lungimilor:

- un pre-test verifică situația cognitivă a copiilor față de conservarea lungimilor;
- o fază experimentală în care operaționalizăm interacțiunea socială și conflictul socio-cognitiv. Se aleg situațiile ce fac posibil un conflict de centrări opuse, dar ținînd de un același raționament preoperatoriu. Astfel, subiecți care nu observă că lungimile sînt egale au fost plasați în fața configurației următoare:



Un copil consideră bara X ca fiind mai lungă, pentru că aceasta o depășește pe cea notată cu Y (poziția lui Y corespunzînd cu X'). Conflictul este creat cu ajutorul unui alt copil (sau al experimentatorului) care, realizînd un raționament identic (una din bare o depășește pe cealaltă) efectuează totuși o centrare opusă, contrară celei a primului copil. Este suficient să se răspundă că bara Y este cea mai lungă pentru că o depășește pe cea notată cu X în partea dreaptă (poziția lui X corespunzînd lui Y').

- Un post-test identic cu pre-testul.
- Un post-test de memorie, la aproximativ zece zile mai tîrziu, pentru a verifica stabilitatea progreselor care, eventual, s-ar fi constatat imediat după experiment.

Numeroase rezultate obținute plecînd de la o asemenea paradigmă au permis să se rețină ipoteza unui conflict socio-cognitiv. În această perspectivă, conflictul trebuie să fie puternic pentru a da naștere unei restructurări cognitive. Intensitatea sa poate fi realizată experimental prin voința adultului, atunci cînd acesta împiedică orice reglare de complezență (adoptare rapidă a punctului de vedere al celuilalt) sau atunci cînd răspunsul copilului este adecvat raportului său cu adultul. În acest ultim caz este vorba de un marcaj social, mecanism referitor la corespondențele ce pot exista între relațiile deja stabilite sau care se stabilesc între partenerii sociali și natura relațiilor implicate de îndeplinirea sarcinii care mediază relația între acești parteneri.

Astfel, în conservarea lungimilor, corespondența între norma socială (diferența adult-copil) și noțiunea intelectuală de conservare a lungimilor este reală. Într-adevăr, diferența de mărime între obiecte poate corespunde unei diferențe fizice adult-copil. Pentru a stabili experimental această corespondență, este suficient să se constituie o fază de interacțiune prin care se împart/atribuie adultului și copilului brățări de lungimi diferite. Efectul de marcaj social va fi cu atât mai puternic cu cât saliența corespondenței este mai mare (Doise și Mugny, 1983) ¹.

Totalitatea experimentelor dirijate de școala geneveză pare să pună în lumină o configurație a elementelor pliedind pentru dezvoltarea socială a inteligenței, mai ales prin prezența pozitivă a conflictului socio-cognitiv. Aceasta apare ca sursă în același timp socială și cognitivă de dezechilibru, traducându-se în două planuri: în mod interindividual, prin divergența răspunsurilor între subiecți, în mod intraindividual, de îndată ce subiectul este făcut să se îndoiască de propriul răspuns din cauza unui simplu răspuns concurrent. Astfel, dificultatea ce trebuie rezolvată nu este numai cognitivă, ci și socială. Din acest motiv, subiecții sînt antrenați să-și coordoneze punctele de vedere într-un sistem susceptibil de a permite acordul. Iată de ce dintr-o interdependență socială poate rezulta o autonomie ulterioară tradusă în termeni de creștere a competenței cognitive. Totuși, este necesar să nu neglijăm condițiile impuse de actualizarea unor noi competențe. Într-adevăr, după cum reamintesc Mugny și Doise (1983), pentru ca un conflict socio-cognitiv să poată avea loc, participanții la o interacțiune trebuie să dispună deja de anumite instrumente cognitive. La fel, copilul nu va profita de interacțiune decât dacă este în măsură să stabilească o diferență între abordarea proprie și cealaltă: nu toate interacțiunile sînt profitabile pentru toți copiii.

Noile perspective de cercetare, în afară de aportul lor la cunoașterea fundamentală a psihologiei inteligenței, prezintă un evident interes pedagogic pentru cine se preocupă, în demersul său de instruire, de implicarea grupurilor în dinamica sociale interactive. Iată de ce, pe baza acestei scurte introduceri, este necesar să furnizăm cititorului o panoramă a cercetărilor actuale realizate în raport cu dinamica de interacțiune socială. Deși nu este

1. Doise și Mugny (1981); Perret-Clermont (1979); Doise (1982); Mugny (1985).

exhaustivă, prezentarea care urmează se va strădui, cel puțin, să fie suficient de cuprinzătoare pentru ca fiecare să poată dispune de o minimă informație.

Interacțiune și confruntare socio-cognitivă

Lucrările inițiate de cîțiva ani, mai ales de către Doise, Mugny și Perret-Clermont, atestă rolul pozitiv al interacțiunii sociale în construirea unor instrumente cognitive individuale. De altfel, punerea în evidență a unui conflict socio-cognitiv, cu alte cuvinte confruntarea între centrări opuse, ca element ce favorizează dezvoltarea cognitivă, generează un interes puternic pentru cercetarea, înțelegerea și rafinarea mecanismelor pe care se bazează progresele constatate în cursul interacțiunilor sociale.

În lucrările de referință asupra rolului conflictului socio-cognitiv obiectivul era, mai întîi, obținerea unui efect de accelerare a genezei structurilor operatorii. A trece, de exemplu, din stadiul de neconservare la stadiul de conservare. Acest obiectiv explică de altfel din ce motiv cea mai mare parte a experimentelor era realizată cu copii mici, pentru a se ajunge la un efect asupra dezvoltării cognitive generale.

Astăzi, interesul se deplasează și se precizează în același timp. Se dezvoltă astfel un curent de cercetare care se consacră analizei mecanismelor prin intermediul cărora anumite aspecte sociale joacă un rol determinant în învățarea rezolvării problemelor. Într-o primă cercetare, Gilly și Roux (1984) au avut ca obiectiv testarea eficacității conflictului socio-cognitiv la copii de 11-12 ani (decî mai în vîrstă decît cei din experimentele inițiale) într-o situație de învățare a unei proceduri de rezolvare a unei probleme. „Criteriul de învățare l-a reprezentat transferul procedurii la post-test, într-o sarcină de natură diferită de cea de antrenament, dar cu o logică identică de constituire” (Gilly și Roux, p. 173).

În funcție de tipul de antrenament folosit autorii reperează diferențe semnificative. Astfel, atunci cînd subiecții au beneficiat de un antrenament în care trebuiau să descopere singuri procedurile, ei realizează performanțe net superioare față de situațiile de antrenament în care nu erau invitați să descopere aceste proceduri. Elementul cel mai important al acestui experiment constă însă în faptul că performanțele sînt mai bune atunci cînd activitatea cognitivă de descoperire și de punere în lucru a unei proceduri este realizată în doi, într-o situație de schimburi interactive între copii în

curul îndeplinirii sarcinii. Antrenamentul este deci eficace deoarece copiii lucrează împreună, interacționând în timpul rezolvării. Meritul unei asemenea cercetări este de a atesta, în privința sarcinilor de rezolvare a problemelor cu antrenament prealabil (situație curentă în universul școlar), rolul schimburilor interactive între subiecți în situația de producție pentru generarea unor competențe extinse la sarcinile ulterioare diferite, dar cu dificultate logică comparabilă. Chiar dacă, după cum remarcă autorii cercetării, subiecții nu sînt capabili „să elaboreze ceea ce au învățat pentru a realiza o traducere verbală” (p. 184).

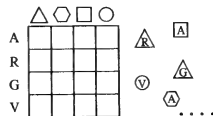
Aceste prime rezultate, confirmînd importanța dinamicilor de interacțiune socială, structurează cîteva întrebări cu privire la interesul învățării în grup. Evident, nu vrem să lăsăm a se înțelege aici că virtuțile unui asemenea demers sînt o descoperire recentă. Totuși, trebuie să recunoaștem că, deși a existat un interes pentru munca în grup, preocuparea dominantă era, pînă atunci, aproape exclusiv în raport cu performanțele colective și neglija, în același timp, logica învățării. Iată de ce, după toate probabilitățile, eforturile pedagogilor de a realiza situații de lucru în grup erau destinate, din lipsă de suport teoretic, unor tatonări succesive, deci unor activități nu prea sistematizate.

Începem să descoperim astăzi, chiar în cîmpul rezolvării problemelor școlare, lucrări ce ne-ar putea indica orientările practice de organizare pedagogică (Schubaver-Leoni și Perret-Clermont, 1985; Balacheff și Laborde, 1985). De exemplu, Blaye (1987) expune cercetări deosebit de interesante în acest domeniu.

Folosind o sarcină de organizare a produselor a două mulțimi, sarcină curentă la grădiniță, Blaye propune unor copii de la grupa mare să organizeze produsele constituite dintr-un ansamblu de forme și culori comportînd, fiecare, patru elemente¹.

1. O sarcină de organizare a produsului a două ansambluri:

În tabelul prezentat copiilor, marginea din stînga este constituită din patru pete de culoare. A: albastru; R: roșu; G: galben; V: verde. Sarcina constă în aranjarea elementelor mulțimii produs (cartoane pe care figurează formele colorate) în căsuțele goale ale tabelului. După Blaye (1987).



Experimentul se desfășoară în trei timpi. Mai întîi, un pre-test individual în care copiii rezolvă o problemă de organizare a produselor, „formă x culoare”. Apoi, o perioadă de antrenament. La o săptămînă după pre-test copiii organizează succesiv două produse: același ca în cadrul pre-testului, apoi un produs compus din forme și culori diferite.

În fine, post-teste individuale: unul, imediat după antrenament, cu o sarcină de organizare a unui produs asemănătoare celei din pre-test și din cursul antrenamentelor, dar cu culori și forme diferite, apoi un al doilea post-test, cam o săptămînă mai tîrziu, folosind produse diferite. În cursul fazei de antrenament, copii sînt repartizați în trei condiții. În cea dintîi, doi subiecți sînt plasați perpendicular în fața tabelului de completat, unul în fața marginii formelor, celălalt în fața culorilor, astfel încît să se afle în opoziție de centrare. Se cere copiilor să fie de acord înainte de a plasa cartonul, insistînd asupra faptului că fiecare este răspunzător pentru un element (fie forma, fie culoarea). În a doua condiție, copiii sînt plasați alături în fața marginii formelor tabelului. În a treia condiție (de control), plasați în fața marginii formelor, copiii rezolvă singuri exercițiile.

Rezultatele acestei lucrări evidențiază mai multe aspecte:

- copiii din prima condiție (opoziție a punctelor de vedere) reușesc mai bine la probele din post-test decît copiii din a doua condiție (alături);
- copiii care au lucrat singuri nu reușesc deloc la post-testul care se desfășoară după un anumit timp.

De altfel, Blaye observă că ameliorarea nivelului performanței este puternic asociată unei schimbări de procedură de completare; confruntarea socio-cognitivă cu un partener egal favorizează punerea în aplicare a unor noi moduri de rezolvare. Cercetarea constată de asemenea că reușita individuală la post-test este mai ridicată atunci cînd munca de antrenament cu un astfel de partener s-a tradus printr-o reușită.

Se pare, în fine, că faza importantă a confruntării socio-cognitive este cea a executării procedurilor de rezolvare care provoacă „dezacorduri în act”, conducîndu-i pe subiecți la modificarea tratamentului situației-problemă.

Întregul experiment, cu rezultate repetate (Blaye, 1988), este de primă importanță, atestînd, într-adevăr, în cadrul rezolvării unor probleme școlare, efecte benefice ale unei confruntări socio-cognitive, simultan în privința performanțelor în îndeplinirea sarcinilor și în privința procedurilor de

rezolvare utilizate. Dar toată lumea este conștientă de noua importanță acordată situațiilor în care sînt puse în aplicare aceste confruntări socio-cognitive. Nu trebuie să ezităm să vorbim aici de montaj pedagogic, în sensul în care se vorbește de montaj experimental, de exemplu, în lucrările practice de fizică sau chimie. Este necesar să optimizăm regia pedagogică pentru a permite copilului să cîștige ceva din confruntarea socio-cognitivă. Eficacitatea învățării cere acest preț. Poate tocmai datorită costului pedagogic ridicat persistă ideea reușitei școlare prin munca exclusiv individuală.

Marcajul social, semnificații sociale și eficiență cognitivă

După cum arată experimentele evocate în cursul paragrafelor precedente, s-a dovedit astăzi că, în anumite condiții de regie experimentală și pedagogică, confruntările socio-cognitive favorizează eficiența cognitivă. Deci, dezbateră și cercetările cele mai actuale în acest domeniu se ocupă nu atît de acest efect de facilitare, cît de explicarea lui.

Pentru anumiți cercetători care se consacră în mod special, în perspectiva inițiată de Doise și Mugny, studiului posibilităților de accelerare a dezvoltării inteligenței, adică genezei structurilor operatorii, mecanismul prin care se explică efectele pozitive ale confruntărilor socio-cognitive ține de conflictul socio-cognitiv (cf. *supra*). Pentru alții, preocupați mai ales de dezvoltarea competențelor în sarcinile de rezolvare a problemelor, explicația ar ține mai ales de modificările reprezentărilor sarcinii și de punerea în aplicare a unor proceduri noi (Blaye, 1986, 1988; Finn, 1985; Gilly și Roux, 1984, 1988).

Din motive care țin de caracterul mai mult introductiv decît analitic al prezentei cărți, nu putem aborda în profunzime dezbateră actuală. Trebuie să știm doar că aceste explicații concurente nu contravin cu nimic realității efectelor obținute. De aceea nu este imposibil să le regăsim circumscrise altui efect, cunoscut sub numele de efect de marcaj social.

Despre ce este vorba? Concept fabricat de Doise și Mugny, marcajul social (Doise, Dionnet și Mugny, 1978; Doise și Mugny, 1981; Mugny și Doise, 1983; De Paolis și Mugny, 1985, pentru lucrările de bază) are o semnificație precisă. Ea se referă la caracteristicile situațiilor-problemă ale căror răspunsuri sînt legate de „reglaje sociale” afectînd relațiile inter-

individuale sau relațiile în raport cu pozițiile sociale. Marcajul social definește deci orice situație socio-cognitivă unde poate fi pusă în evidență „o corespondență existentă (sau care poate exista) între răspunsurile decurgînd din reglajele sociale și răspunsurile ce decurg din organizarea schemelor cognitive de care dispune subiectul la un moment dat al dezvoltării sale” (Mugny și Doise, 1983, pp. 98-99).

Pentru a facilita cititorului o mai bună reprezentare a problemei, să privim lucrurile în modul următor. În fața unei sarcini cognitive determinate, un copil dispune de mai multe registre de răspuns. El poate, mai întîi, să aplice schemele cognitive pe care le posedă, aflate în raport cu nivelul său cognitiv actual. Poate, de asemenea, în privința aceleiași sarcini, să dispună de răspunsuri legate de cunoștințele sociale implicate de sarcină. Marcajul social îl face în acest caz pe copil să stabilească o corespondență psihologică între aceste diferite registre de cunoștințe. Astfel, într-un prim experiment, Doise și Mugny (1978) obțin, în cazul unor copii mici, și în legătură cu o sarcină de conservare a unor lungimi inegale, progrese importante, cerînd copiilor să împartă între adulți și ei înșiși o brățară lungă și una scurtă (cf. *supra*). Autorii atribuie aceste progrese obligației copilului de a confrunta răspunsuri ce decurg din două registre simultane de cunoaștere. Pe de o parte, răspunsul incorect legat de schematismul cognitiv al copilului mic, și pe de altă parte cel implicat de necesitatea socială de a da adultului brățara cea mai mare. Într-un alt experiment, referitor la sarcini de transformare spațială, De Paolis (1982) îi plasează individual pe copii în patru condiții experimentale diferite. În cea dintîi (condiția de control), materialul este un sat; sarcina nu implică nici o necesitate socială. În a doua condiție se introduce un marcaj social. Sarcina reprezintă o sală de clasă în care elevii trebuie plasați în funcție de un criteriu pe care profesoara l-a definit (amabilitatea elevului). Într-o a treia și o a patra condiție, sarcinile arată, respectiv, un dirijor care își așază muzicienii și un fotograf care face o fotografie a clasei. Rezultatele, în ceea ce privește reușita transformărilor spațiale, vădese importante progrese în condiția clasei școlare, acolo unde există necesitatea socială cea mai evidentă pentru copii, datorită regulii de organizare a relațiilor dintre personajele reprezentate (profesoară - copii). Cea de-a treia și cea de-a patra condiție, deși mai puțin eficace, sînt totuși superioare condiției de control.

Numeroase alte cercetări explică într-adevăr efectul pozitiv al marcajului social asupra activităților de rezolvare a problemelor, și nu numai asupra achiziționării de noțiuni (Gilly, Roux, 1988; Giotto, 1987; Chambres, Bavent, 1989 etc.). În lumina tuturor acestor lucrări oricare ar fi mecanismele invocate pentru a explica rezultatele obținute, conflicte socio-cognitive sau inducerea unei reprezentări mai pertinente a problemei, rezultă că marcajul social al sarcinilor asupra cărora operează subiecții este un factor ce acționează asupra funcționării cognitive. Anumite lucrări (Nicolet, Grossen, Perret-Clermont, 1988), vizînd să stabilească o legătură între nivelul operatoriu și originea socială a subiecților, arată de altfel că această legătură nu apare decît atunci cînd sarcina presupune un marcaj social. Situațiile, sarcinile, raporturile concrete care se stabilesc în cursul unei interacțiuni trebuie considerate ca niște condiții al căror marcaj social influențează construirea, de către subiect, a semnificațiilor pe care le atribuie, jucînd deci un rol în performanțele astfel realizate.

Dacă extragem esențialul din rezultatele acestor lucrări, reținem în principal:

- importanța confruntărilor socio-cognitive pentru achizițiile și performanțele cognitive individuale. Acest aspect al confruntărilor socio-cognitive, generator de progres, nu este de altfel limitat la copiii în situație de învățare școlară, putînd fi extins la populațiile de adulți în formare. S-a putut, într-adevăr, repera (Monteil, 1982, 1985, 1988 d) influența acestor dinamici sociale asupra producerii de cunoștințe cu caracter științific la adulții în formare continuă;
- apoi, faptul că, din cîte se pare, indivizii răspund în mai multe registre: sociale și cognitive, pe baza cărora își organizează reprezentarea lumii sociale și elaborează semnificații ale situațiilor în care se desfășoară și se dezvoltă interacțiunile sociale aflate la baza activității lor propriu-zis cognitive;
- în fine, ținînd cont de dezvoltările precedente, trebuie să subliniem din nou importanța muncii colective pentru achiziționarea competențelor cognitive individuale. Ar fi însă lipsit de rigoare să considerăm că este suficient să adunăm subiecții la un loc pentru ca, *ipso facto*, performanțele lor individuale să înregistreze un progres substanțial. Cadrul pedagogic al situațiilor și al interacțiunilor sociale rămîne condiția necesară pentru crearea unei dinamici socio-cognitive eficace.

Comunicarea și dezvoltarea competențelor

Accentuarea importanței unei reflecții referitoare la cadrele pedagogice presupune o sumă de întrebări referitoare la procesele de comunicare. În cele ce urmează, este necesar să prezentăm aspectele care, deși diferite de cele evocate în capitolul precedent, sînt la fel de importante. Comunicarea a fost și este obiectul a numeroase lucrări tocmai pentru a-i determina parametrii cei mai activi în dezvoltarea cunoștințelor școlare și, în general, a competențelor cognitive. De aceea, în cercetările actuale se întîlnesc lucrări asupra schimburilor comunicative între egali și asupra analizelor fine de interacțiune dintre copii (Beaudichon, 1982).

Dacă se ia în considerare că pentru a îndeplini anumite sarcini, mai ales școlare, dar nu numai, este indispensabil să înțelegem bine anumite aspecte ale procesului de comunicare, trebuie să ne consacram explorării parametrilor aflați în joc într-un asemenea proces. Numeroase lucrări, realizate după studii asupra comportamentului unor copii mici, sînt din acest punct de vedere cu totul demne de interes. Astfel, s-au putut pune în evidență faptele următoare. Copiii mici (6-7 ani) cred că pentru a fi adecvat, este suficient ca mesajul lor verbal să corespundă cu ceea ce vor să spună (Robinson, 1981). Ei ignoră faptul că eficacitatea comunicării poate depinde de adoptarea punctului de vedere al receptorului și că trebuie deci să facem diferența între intenția de comunicare și elementele necesare bunei transmiteri a mesajului (Robinson, Silbereisen și Claar, 1985). Astfel, copiii de cinci ani, perfect capabili să descrie cu precizie obiectele, transmit prea puține elemente asupra acestora pentru ca partenerul lor să poată alege fără dificultate. Iată de ce nu înțeleg de ce ei înșiși pot fi cauza eșecului în comunicare. Ei consideră că un mod eficace de a rezolva problema ar fi ca auditoriul să facă un efort de reflecție! La această vîrstă, într-adevăr, copiii nu au dobîndit noțiunea de „informație ambiguă”. Ei continuă, într-un fel, să ignore procesul de comunicare verbală și, conform cercetărilor specializați în domeniu, aceasta ar fi din cauza felului în care le vorbesc adulții.

Plecînd de la analiza protocolurilor de schimb verbal părinți - copii (culese acasă sau la școală) s-a putut remarca faptul (Robinson *et al.*) că în prezența unui mesaj prost înțeles din cauza ambiguității adulții caută în mod

spontan să rezolve dificultatea astfel apărută. Atunci cînd copilul vorbește, adultul ghicește sau pune o întrebare pentru a obține informația lipsă. În cazul în care adultul este locutor, el se străduie să reformuleze enunțurile pînă la a atinge nivelul necesar de înțelegere a mesajului de către copil. Eficace pentru rezolvarea imediată a problemei, aceste strategii sînt totuși puțin educative în măsura în care nu permit copilului să conștientizeze problema de comunicare. În alte cercetări, se studiază strategiile aplicate de părinți pentru a-i ajuta pe copiii atunci cînd ei sînt confrunțați cu o problemă de comunicare. Copiii sînt puși într-o situație în care trebuie să descrie obiecte unui auditor, furnizîndu-i pozițiile exacte astfel încît acesta, pe baza indicațiilor furnizate de către copil, să poată plasa în spatele unui ecran obiecte identice la locul lor. Părinții asistă la experiment și pot interveni dacă doresc. Ajutorul părinților se arată fără efect asupra abilității comunicative a copiilor (măsurată înainte și după experiment), comparată cu abilitatea copiilor dintr-un grup de control (în care părinții sînt absenți). Studiul strategiilor părinților arată ei că nu sînt conștienți de exigențele comunicării și pune în evidență doar preocuparea de a orienta comportamentul imediat al copilului pentru a-l face să reușească.

Acest tip de conduite parentale pune cu aîut mai multe probleme cu cît s-a putut observa, și în alte cercetări, că mamele care spun copiilor că nu înțeleg, că nu își dau seama despre ce vorbesc, favorizează la aceștia înțelegerea rolului ambiguității în interacțiunea comunicativă. Invers, copiii mamelor care „ghicesc” sînt mai puțin avansați în înțelegerea ambiguității informației.

Se pare că la copii există o reprezentare eronată a procesului de comunicare. Prin urmare, strategiile de intervenție ale adulților, bazate pe comportamente ce vizează ajutarea copilului, ghicind despre ce vorbește, nu pot decît să favorizeze menținerea unei asemenea reprezentări. Cunoașterea modalităților de comunicare ar trebui, din acest punct de vedere, să se dovedească de o mare utilitate pentru a evita, mai ales în situațiile școlare, numeroase neînțelegeri cu consecințe uneori hotărîtoare. Într-adevăr, o reprezentare eronată a procesului de comunicare îl face pe copil să se comporte ca și cum ar înțelege ceea ce i se spune. Astfel, nu trebuie să ne uimească eșecul celui care spune totuși, cu bună credință, că a înțeles mesajul. Este deci important să cunoaștem, ca educatori, căile prin care se

dezvoltă procesul de comunicare și de stăpînire a interacțiunilor comunicative. Realizînd locul pe care îl ocupă comunicarea în universul pedagogic, folosirea de către adult a unor strategii de interacțiune verbală mai bine documentate garantează o mai bună eficacitate educativă.

Insertii sociale, comparare, atribuire a valorilor și performanțe cognitive

După cum am văzut în secțiunile precedente, un nivel de explicare strict intra-individual este insuficient pentru a înțelege dezvoltarea competențelor cognitive și a performanțelor unui subiect în situație de învățare. Cauzalitățile căutate doar în caracteristicile idiosincratice ale subiectului sau în proprietățile intrinseci ale obiectelor, în măsura în care aceste obiecte constituie un punct de aplicare și de măsurare a capacităților presupuse ale subiectului, nu explică decît parțial rezultatele obținute la diferitele sarcini propuse individului care învață.

Într-adevăr, lucrările evocate mai sus vădesc simultan ponderea interacțiunilor sociale și rolul cunoștințelor sociale de care dispune subiectul înainte de realizarea activității sale și pe care le aduce în această activitate. Toate aceste evenimente participă în mod esențial la elaborarea, aplicarea, deularea mecanismelor pe care se bazează construcțiile și producțiile cognitive. Iată de ce pare dificil să ne limităm la concepții care consideră că evenimentele sociale sînt simpli factori extrinseci ce se dovedesc a fi, în funcție de cazuri, facilitatori, neutri sau inhibitori ai diferitelor tipuri de comportament sau ai unei conduite oarecare. Abordarea problemei generale a proceselor de cunoaștere dintr-un punct de vedere psihosocial implică a nu considera universul cognitiv ca fiind guvernat de legi binare și modelat de dihotomie (subiect-obiect) ci, dimpotrivă, a adopta un principiu ternar pe care toată lumea îl consideră astăzi ca un pricipiu psihosocial de bază (Moscovici, 1984). Principiu în care celălalt, deci socialul, este constitutiv pentru modelele care decurg din el. Fără a intra într-o discuție teoretică aprofundată, trebuie totuși, pentru introducerea următoarelor lucrări și pentru lămurirea cititorului, să facem efortul unei minime reflecții.

Orice problematică de tip ternar presupune o mediere între obiect și subiect. Această necesitate mediațională poate acoperi puncte de vedere foarte

diferite. Astfel, Beauvois (1987) sugerează plasarea acestei medieri la unul dintre poli: polul semnificațiilor, polul conduitelor necesare. Pe scurt, să considerăm că polul semnificațiilor conține, de exemplu, limbajul, cunoștințele etc.; cit despre conduitele necesare, acestea ar fi cele pe care structura socială le impune subiectului în raportul său cu obiectul. Adică, de pildă, cele implicate de către structurile organizaționale sau instituționale (organizarea muncii, relațiile profesor-elev...). Ca atare, acestea sînt, evident, conduite social necesare, și nu conduite universale. Cu alte cuvinte: „Aceste conduite necesare definite de proprietățile raportului cu obiectul fac din structura și din cadrul social de referință, în care se exersează activitatea subiectului, o variabilă constitutivă a elaborărilor cognitive, a comportamentelor și a performanțelor subiectului” (Monteil, 1988 a). Iată de ce, în concepția mea, conduitele care rezultă dintr-o anumită formă de organizare a relațiilor din interiorul școlii (locul elevului bun sau rău) pot furniza o bază comportamentală constituind, în aceeași măsură ca și semnificațiile și cunoștințele, o mediere între individ și obiectul susceptibil de a afecta procesul de cunoaștere. Această concepție psihosocială indică o abordare cognitivă ce implică obiectul și condițiile sociale ale raportului cu obiectul.

Luarea lui în considerare (de exemplu, a sarcinii școlare) și a condițiilor sociale ale raportului cu obiectul ne permite să ținem cont de aspectele adesea neglijate de o psihologie strict intraindividuală, precum: rolul egalilor, pozițiile sociale, statutul etc. Lucrările prezentate mai jos se înscriu deci în linia acestei concepții. Urmărind, în primul rînd, să contribuie la dezvoltarea unei psihologii sociale a construcțiilor cognitive, ele nu sînt lipsite de interes pentru cei care, preocupați de educație, își pun întrebări asupra organizării situațiilor de achiziție, mai ales școlară.

Comparare socială, reușită și eșec școlar

Lucrările invocate în capitolul III ne-au permis să sugerăm, chiar să arătăm, ați în cadrul relațiilor interpersonale, cit și în cel al relațiilor dintre grupuri, în ce măsură compararea socială poate, în anumite condiții, să participe la determinarea comportamentelor indivizilor în chestiune. De altfel, am văzut și în lucrările lui Lepper, Ross și Lau, care dădeau elevilor impresia că ar fi sau nu capabili să rezolve probleme de raționament, ce forță are această categorizare asupra conduitelor lor ulterioare.

Iată de ce, într-o primă cercetare cu scop de explorare (Monteil, 1988 a), m-am străduit să evaluez eventualele consecințe ale marajelor școlare (reușită/eșec) în situație de comparație socială personală¹ și în condiții care atribuie subiecților poziții sociale diferite (anonimat, vizibilitate).

Experimentul este realizat cu o populație compusă din 64 de elevi frecventînd clasa a patra din învățămîntul francez². Jumătate dintre ei aparțin grupului cu nivel școlar ridicat, cealaltă jumătate unor grupuri cu nivel școlar slab. Mai clar, unii sînt în situație de reușită școlară, ceilalți în situație de eșec.

Situația experimentală constă într-un curs de biologie identic predat de același profesor unor grupuri de opt elevi (patru elevi în situație de reușită, patru în situație de eșec). Într-o condiție, numită „condiția de comparație socială”, se spune tuturor subiecților (care, rezultați din clase diferite, își ignoră nivelurile respective), folosindu-se și exemple, că unii aparțin nivelului II (nivel ridicat), iar ceilalți nivelului IV (nivel slab). Ceea ce corespunde realității cunoscute de fiecare elev. Într-o altă condiție, care nu presupune comparația, dimpotrivă, li se spune subiecților că sînt de același nivel, fără a-l preciza (ceea ce permite fiecăruia să creadă că ceilalți îi sînt egali în privința rezultatelor școlare). Acestor condiții li se adaugă o nouă sursă de variație. Înainte de curs, jumătate din subiecții fiecărei condiții sînt anunțați că nu vor fi ascultați în cursul expunerii lor (situație care garantează anonimatul), în timp ce cealaltă jumătate este asigurată că fiecare elev va fi supus unei întrebări în timpul lecției (situație implicînd vizibilitatea). De fapt, din rațiuni metodice evidente (cf. capitolul I), subiecții nu vor fi solicitați în nici una dintre aceste condiții. Ultima fază a experimentului constă într-o lucrare scrisă conținînd zece întrebări referitoare strict la materia cursului. Aceste lucrări sînt corectate după un barem precis, fără ca cei patru profesori de biologie să cunoască numele elevilor. Fiecare corector dispune de toate lucrările distribuite în patru ordini diferite pentru a evita eventualele abateri evaluative (cf. capitolul II). Deși puțin cam lungă, descrierea paradigmei experimentale era totuși indispensabilă, în măsura în care o vom regăsi în cercetările ulterioare. Ce arată rezultatele acestui experiment?

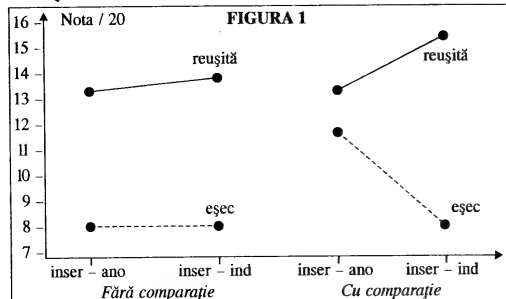
1. Compararea socială personală este definită, după Rijsman (1983), ca o comparație în întregime bazată pe un *feed-back* relativ la meritele subiecților.
2. Echivalentul clasei a opta din învățămîntul românesc (n. tr.).

Mai întâi, că în situația ce nu include comparația (cf. fig. 1), „elevii buni”, oricare ar fi poziția atribuită (anonimat, vizibilitate), au un nivel ridicat de reușită, în timp ce elevii slabi au un nivel coborât de reușită (măsurat de notele obținute la lucrarea scrisă). Cititorul va fi uimit că am făcut un experiment pentru a descoperi un „lucru” atât de previzibil. Totuși, dacă observă cu atenție rezultatele obținute în condiția ce include comparația (cf. fig. 1), va nota :

- că rezultatele elevilor diferă în funcție de plasarea lor în situație de anonimat sau de vizibilitate ;
- că elevii buni reușesc mai puțin în situație de anonimat decât de vizibilitate ;
- că elevii slabi reușesc în situație de anonimat și eșuează în situație de vizibilitate.

De altfel, se va remarca faptul că elevii buni în situație de vizibilitate reușesc mai bine în condiția ce include comparația decât în cealaltă. În acest experiment totul se petrece ca și cum :

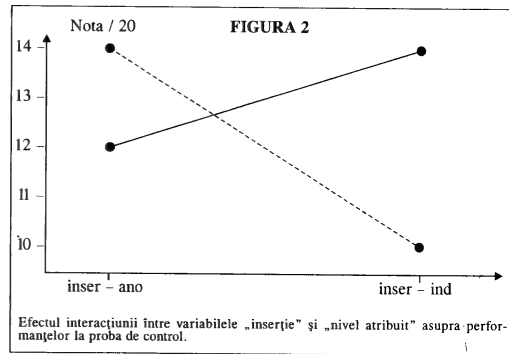
- atunci când elevul este etichetat ca „bun” și plasat în poziție de vizibilitate într-o situație de comparație socială el se depășește pe sine ;
- atunci când elevul este etichetat „slab” și plasat în poziție de anonimat într-o situație de comparație socială el își mobilizează competențele ce-i permit să reușească, pe când plasat în poziție de vizibilitate el eșuează, ca de obicei.



Scoruri medii la lucrarea scrisă după expozeul profesorului. Efectul interacțiunilor între factorii „comparație” (cu/fără), „insertie” (producătoare de anonimat/individualizantă) și „nivel școlar” (reușită/eșec).

Aceste prime rezultate neașteptate, în care elevii slabi reușesc și elevii buni obțin rezultate diferite în condiții sociale contrastante, au dat naștere unor experimente căutând să le confirme și eventual să le explice. Astfel, ne-am consacrat, în alte cercetări (Monteil, 1988 a, 1988 c), de data aceasta cu elevi buni, verificării efectului atribuirii valorice (reușită/eșec) în condiția de comparație socială și în situații în care se manipulează poziții sociale (anonimat, vizibilitate).

Experimentul realizat este asemănător cu precedentul din toate punctele de vedere. În afara unui aspect. Se organizează o probă falsă, prealabilă cursului. Subiecții trebuie să descrie un parametru colorat pe care îl observă la microscop. Pe baza descrierii făcute li se atribuie, public și la întâmplare, reușita sau eșecul. Astfel încât aici eșecul și reușita sînt determinate de către experimentator. După cum arată figura 2, rezultatele sînt cit se poate de surprinzătoare. Acești elevi, despre care nu trebuie să uităm că sînt, cu toții, elevi buni, obțin performanțe contrastante în funcție de condiții.



Subiecții cărora li se atribuie un eșec eșuează în situație de vizibilitate socială și reușesc în situație de anonimat. Invers, cei cărora li se atribuie o reușită văd o tendință de a eșua în situație de anonimat și continuă să reușească în situație de vizibilitate. Elevii par să atribuie o valoare de

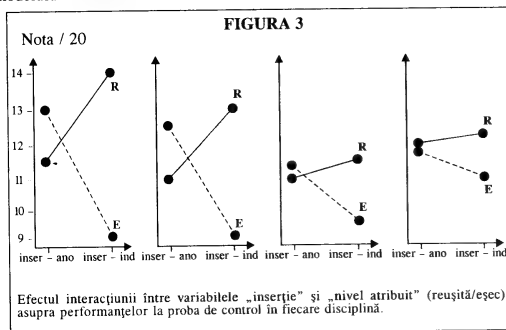
sanctiune negativă anonimatului atunci cînd sînt plasați în poziție de reușită, atribuindu-i o valoare pozitivă atunci cînd sînt în poziție de eșec. Fără a intra într-o discuție teoretică asupra rezultatelor (pentru acest subiect, v. Monteil, 1988 a; Monteil și Castel, 1989), putem totuși emite o ipoteză generală explicativă. În situație de vizibilitate performanțele corespund sancțiunilor atribuite (elevii cărora li se atribuie reușita înregistrează un succes, cei cărora li se atribuie eșecul obțin rezultate slabe). Se poate deci considera că riscul de a fi scos la lecție, sporind pregnanța normelor socio-evaluative ale sistemului școlar, îl face pe subiect să-și înscrie conduita în sistemul de așteptări generat de școală. În situația de anonim, subiecții ar acorda o semnificație aparte situației în funcție de sancțiunea care le este atribuită. În caz de reușită, interpretarea lor ar merge în sensul unei devvalorizări de sine prin confundarea cu cei care au eșuat. În schimb, în caz de eșec, interpretarea lor ar merge în sensul revalorizării de sine prin confundarea cu cei care au reușit. Pare deci posibil să analizăm fenomenul general în modul următor. În cazul în care pregnanța regulilor socio-normative evaluative este slabă (condiție de anonim cu garanția de a nu fi scos la lecție), constituirea unei semnificații aparte joacă un rol de intermediar plecînd de la care se elaborează comportamentul (performanțele). În ocurență, situația de anonim avînd o valoare contrarie celor atașate sancțiunilor atribuite la plecare, performanțele merg în sens invers acestor sancțiuni. În cazul în care pregnanța normelor socio-evaluative este puternică (condiție de vizibilitate, adică certitudinea de a fi scos la lecție), comportamentul ar fi mai direct determinat social. După cum se vede, ponderea semnificației acordate unei situații sociale de către un subiect îi determină, în parte, comportamentul. Iată de ce, în universul școlar, este necesar să se acorde o atenție aparte condițiilor create elevilor în situația de achiziționare a cunoștințelor. Se pot avansa ca dovadă rezultatele unui alt experiment (Monteil și Castel, 1989), arătînd că dacă ansamblul scenariilor experimentale descrise anterior este precedat de o activitate în grup în care elevii sînt determinați să lucreze împreună pentru îndeplinirea unei sarcini comune valorizate, efectele contrastante slăbesc. Ca și cum prezența unor resurse sociale pozitive (apartenența la un grup valorizat) ar permite, la nivel individual, compensarea efectelor sancțiunilor sociale (atribuirea eșecului, de exemplu) și a efectelor de poziție sau de inserțiuni sociale (anonimat, vizibilitate, de exemplu).

Performanțele cognitive ale unui subiect nu sînt deci independente de condițiile sociale în care sînt realizate. Din acest punct de vedere, este posibil să considerăm că valorizarea socială mai mult sau mai puțin importantă a disciplinelor școlare este de natură a provoca, la elevi, comportamente diferențiate. Într-adevăr, oricine este de acord cu existența unei ierarhii în disciplinele de învățămînt. De aceea, se poate considera că perceperea de către indivizi a acestei ierarhii a disciplinelor este în măsură să determine funcționarea școlii ca prismă de refracție a valorilor social atribuite fiecăreia dintre ele prin discursurile și practicile culturale dominante. În starea actuală a cunoștințelor noastre de psihologie cognitivă, nici un argument științific nu permite fondarea unei ierarhii a disciplinelor pe baza ierarhiei operațiilor implicate de una sau de alta. Cu atît mai mult cu cît s-a putut arăta (Simon, 1982) că o categorizare simplă a cunoștințelor din diferite discipline, corespunzînd competențelor cognitive specifice cerute de tratarea conținutului lor, nu are o bază empirică. Într-adevăr, din punctul de vedere al epistemologiei cognitive, nici o diferență fundamentală nu permite distingerea proceselor de tratament cerute de construirea și menținerea diferitelor cunoștințe, chiar atunci cînd ele trimit la abilități procedurale și declarative diversificate (totalitatea regulilor și a informațiilor tratate într-un enunț logico-matematic și într-un enunț literar). Organizarea ierarhică instituțională a cunoștințelor din diferitele discipline studiate în școală nu poate deci fi pusă pe seama modurilor de tratare cognitivă a diferitelor tipuri de cunoaștere.

Într-o asemenea perspectivă, cunoașterea trebuie de asemenea considerată ca un obiect ce depinde de condițiile sociale în care are loc mobilizarea percepției sale pentru acțiune, prin intervenția sistemelor de evaluare legate de mizele sociale exprimate de obiect. Iată de ce ne-am putut angaja (Monteil, 1987, 1988 a) în studierea a ceea ce se întîmplă cu fenomenul observat în paradigma de comparare socială atunci cînd experimentarea este realizată plecînd de la discipline școlare diferite. Am luat deci, tot cu elevi buni, experimentul de bază în matematică, biologie, istorie, geografie, educație manuală și tehnică.

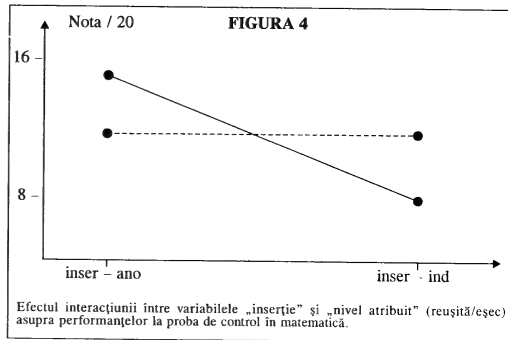
Rezultatele obținute în acest cadru arată (cf. fig. 3) că diferitele marcate școlare (atribuirea succesului și a eșecului, poziția anonimă sau vizibilă) sînt sensibile la mizele sociale. Prin urmare, educația manuală și tehnică și

disciplina matematică nu declanșează același tip de comportament la elevi. Puțin valorizată, educația manuală și tehnică pare să aibă pentru elevi o semnificație mai degrabă neutră, în măsura în care condițiile create nu au efect. Pe de altă parte, nu ne va surprinde amploarea efectelor în cazul matematicii. Comportamentele elevilor, prin intermediul performanței lor, poartă astfel marca mizei sociale reprezentate de situația în care au loc. Iată de ce, se pare, nu putem neglija, pentru a înțelege sau chiar explica activitățile cognitive individuale, condițiile sociale ale apariției lor. Vom nota în fine, ca o ultimă remarcă, faptul că fără îndoială eventuala modificare a unui comportament școlar, într-o disciplină dată, nu depinde doar de caracteristicile idiosincratice ale celor care o frecventează, ci și de modificarea modelului cultural dominant la un moment dat în societate.



În acest stadiu al prezentării cititorul ar putea fi uimit, pe bună dreptate, de interesul exclusiv acordat elevilor buni în experimentele expuse. Să fie liniștit, comportamentele elevilor etichetați ca fiind în situație de eșec școlar fac și ele obiectul unor studii care, deși realizate tot dintr-o perspectivă fundamentală, vizînd analizarea determinanților activității cognitive individuale, comportă nu mai puține învățăminte cu orientare pragmatică. Astfel, Monteil și Chambon (1988), folosind paradigma experimentală de bază, îi confruntă pe elevii în situație de eșec școlar dovedit cu diferitele condiții

propușe elevilor în situație de reușită școlară. Experimentul era realizat de această dată în matematică cu o lecție referitoare la teorema lui Thales. Rezultatele obținute prezintă un profil total invers față de cel obținut pentru elevii buni (cf. fig. 4).



Într-adevăr, elevii slabi cărora li se atribuie o sancțiune pozitivă (plecînd de la o falsă probă de aranjare logică ce nu permite elevilor să-și aprecieze nivelul de performanță) obțin rezultate ridicate tocmai în situația de anonim. Iar în situația de vizibilitate, tot în cazul unei sancțiuni pozitive, ei au performanțele cele mai slabe. Deși trebuie să fim foarte prudenți în interpretarea teoretică a rezultatelor obținute, putem totuși avansa o interpretare minimală. Elevii par a se comporta ca și cum, obișnuiți de multă vreme cu eșecul, nu sînt în măsură să-și asume public (adică în situație de vizibilitate socială) o evaluare pozitivă care, în condiție de anonim arată că are un impact cert asupra performanțelor lor. În final, este necesar să notăm caracterul peren al acestui efect. Măsurate cu ajutorul unui post-test asupra unor sarcini de aplicare a teoremei lui Thales și nu doar de simplă reproducere a informației, rezultatele elevilor, plasați în situație de anonim și cu sancțiune pozitivă, rămîn bune.

Pe baza unui asemenea fenomen, se poate presupune că vom obține o răsturnare a comportamentului printr-o serie de atribuirii de sancțiuni pozitive, „elevul slab” adoptînd în acest caz comportamentul elevului bun care reușește mai bine în situație de vizibilitate decît în situație de anonimat. O serie de lucrări în desfășurare se străduiesc să dovedească o asemenea ipoteză.

Ultimele rezultate, raportate la cele legate de persistența categoriilor inițiale (cf. capitolul II), sugerează importanța aplicării de sancțiuni și atribuirii de condiții sociale în care acestea să fie gestionate de către subiecți. Într-adevăr, elevul aflat în situație de eșec școlar nu prea pare în măsură, după o reușită, să adopte imediat comportamentul elevului bun. Dimpotrivă, se pare că el exhibă conduite de „diferențiere tacită”, ca și cum încă i-ar fi greu – dată fiind „istoria” sa școlară – să se situeze în fața cortinei, de data aceasta cu noi atribute corelate reușitei.

După ce am descris aceste câteva lucrări, deși se impune o mare prudență în privința stabilirii valorii lor pragmatice, trebuie, totuși, să reținem ideea unei pedagogii pe care aș califica-o drept pedagogie de inserție socială, ale cărei exigențe nu se apropie doar de o concepere prea spontană a distribuirii pozițiilor și sancțiunilor școlare. În general, dintr-o perspectivă atît teoretică, cît și pragmatică, totalitatea cunoștințelor evocate pe scurt în acest capitol pledează pentru o abordare pluridimensională (Beaudichon, Verba și Winnykamen, 1988) a interacțiunilor sociale aflate la baza proceselor de achiziționare a cunoștințelor. De aceea, trebuie să provocăm confruntări tot mai frecvente ale modelelor și teoriilor ce caută să plaseze domeniul practicile educative într-un univers științific de referință.

Dacă, pînă acum, am arătat că performanțele și construcțiile cognitive individuale sînt strîns dependente de interacțiunile și semnificațiile sociale, atît în raport cu sarcinile, cît și cu ceilalți (egali, adulți...), nu trebuie totuși să uităm posibilele limitări cognitive ale subiecților înșiși. Dar dezvoltarea permisă în cadrul acestor eventuale limite necesită amenajări și programe didactice și pedagogice informate. Fie și numai pentru a atinge aceste limite. Parțial și deci părtinitor, corpul lucrărilor consemnate în acest capitol ar putea în mod abuziv să lase să se creadă că studiul ameliorării performanțelor este o preocupare recentă. Citiți de puțin.

Facilitarea socială și ameliorarea performanțelor

Cititorul primului capitol își va aduce aminte, fără îndoială, de experimentul lui Triplett, evocat pentru a indica vîrstă respectabilă a psihologiei sociale experimentale. Or, lucrările lui Triplett se refereau tocmai la studiul performanțelor realizate de un subiect după cum acesta lucra singur sau în prezența altuia. Într-unul dintre experimente, sarcina simplă consta în mînuirea cît mai rapidă a unei mulinete de de către copii care lucrau fie singuri, fie cîte în doi în aceeași cameră. În al doilea caz, performanțele erau superioare. Prezența altuia ar avea deci o influență benefică asupra comportamentului. Acest fenomen, cunoscut mai tirziu sub numele de facilitare socială, a generat numeroase cercetări, bazate pe noua interpretare a lui Zajonc (1965). Astfel, s-au studiat atunci mai atent efectele publicului (adică în ce fel spectatorii pasivi influențează performanțele indivizilor la o sarcină oarecare) și efectele de co-acțiune (adică în ce măsură efectuarea unei activități este influențată, la individ, de alții care efectuează aceeași activitate). S-au putut descoperi astfel numeroase activități, atît umane, cît și animale, afectate pozitiv de asemenea situații. Din nefericire, un alt ansamblu de rezultate a adus efecte contrarii. În condiții de simplă prezență și de co-acțiune rezultatele individului erau mai slabe decît atunci cînd lucra singur. Zajonc propunea o explicație a acestor rezultate contradictorii în termeni de motivație. Într-adevăr, de la teoria lui Hull și Spence asupra învățării, se știe că punerea în aplicare a cuplului tensiune/activare fiziologică sporește probabilitatea de a da răspunsul cel mai bine învățat, adică răspunsul dominant. Publicul și coacțiunea spord motivarea, probabilitatea unui răspuns dominant crește în egală măsură. Prin urmare, dacă răspunsul dominant este corect, efectul de facilitare socială este pozitiv, iar în caz contrar, negativ. Invocarea facilității sociale ar fi deci cel puțin paradoxală! S-ar părea așadar că prezența și co-acțiunea ar fi un obstacol pentru învățare, favorizînd simpla performanță.

Fără a intra într-o dezbatere teoretică – dificil de realizat aici, chestiunea nefiind încă epuizată – pentru a explica efectele contradictorii ale prezenței celui alt asupra performanțelor individuale, trebuie totuși să evocăm cîteva lucrări actuale.

Dacă cercetările asupra facilitării sociale tind să arate că a lucra în prezența altcuiva sporește motivarea și deci favorizează simpla performanță la o sarcină, altele, în schimb, pun în lumină faptul că subiecții care lucrează împreună fac mai puține eforturi decât subiecții care lucrează singuri (Latane, Williams și Harkins, 1979). Acest efect, cunoscut în literatură sub numele de *social-loafing* (efect de ațipire – traducerea noastră) a fost recent interpretat ca fiind legat de faptul că subiecții care lucrează împreună nu-și pot evalua contribuția din pricina lipsei unui *feed-back* individual (Harkins, 1987; Harkins și Jackson, 1985). În linia acestei interpretări, Harkins și Szymanski (1988) reușesc să elimine efectul *social-loafing* furnizind subiecților posibilitatea unei auto-evaluări.

În baza acestor citorva elemente rezultă că simpla prezență a celui alt, atunci când are efecte motivante, favorizează doar emiterea răspunsului dominant la un moment dat în repertoriul comportamental al unui individ; aceasta spre deosebire de confruntările socio-cognitive care generează noi răspunsuri. În plus, în anumite cazuri de lucru în comun, se întâlnesc efecte contrarii celor de facilitare socială, efecte traduse prin comportamente de efort redus. Pentru a le modifica sau a le elimina, pare necesar să se introducă posibilități de evaluare, deci de comparare.

În scopul de a explica efectele dovedite, dar contradictorii, anumiți autori (Sander și Baron, 1975; Baron, 1986) propun o explicație în cadrul teoriei conflictului de distragere. Potrivit acestei teorii, efectele diferite (facilitare socială/efect de ațipire) ar fi provocate de prezența sau absența unui conflict de atenție. Conflictul poate fi creat nu numai de distragerile exterioare subiectului, dar și de cele provenind de la subiectul însuși, adică, de exemplu, din cauza unor activități cognitive care nu sînt direct pertinente pentru rezolvarea sarcinii cu care se găsește confruntat. Acesta ar fi cazul unei reflecții asupra succesului sau eșecului sarcinii. Ceea ce ar putea explica, mai ales, de ce o audiență evaluativă care nu este direct prezentă ar putea genera o facilitare socială cu consecințele știute asupra simplor performanțe și asupra achizițiilor.

Rezultatele obținute în acest cîmp de lucru colectiv și eforturile teoretice realizate pentru a da o explicație au fost evocate aici cu un obiectiv precis: cel de a arăta necesitatea organizării și structurării activităților colective. Se poate vedea, într-adevăr, în ce măsură munca în comun nu se dovedește

întotdeauna, în sine, un factor de progres. Pare necesar să-i plasăm pe subiecți în situații în care comparațiile și confruntările socio-cognitive rămîn posibile. Și aceasta inclusiv pentru a ameliora simple răspunsuri bine învățate.

Bilanț și repere pentru acțiune

Putem oare, pe baza celor cîteva lucrări examinate pe scurt în acest capitol, să luăm în considerare o primă contribuție vizînd să gîndească sau chiar să regîndească anumite amenajări didactice și pedagogice ale situațiilor școlare și, în general, ale situațiilor de educare?

Este oare nevoie să insistăm? Ar fi prea puțin științific să concepem o aplicație directă a cercetărilor realizate în aceste condiții specifice și orientate toate spre cunoașterea unor mecanisme adesea minimale, deși fundamentale. Totuși, fără a propune reguli de acțiune aplicabile în orice situație educativă și oricare ar fi cei cărora li s-a încredințat responsabilitatea, credem că este posibil, plecînd de la cunoștințe dovedite, să suscităm sau să însoțim reflecția pedagogică. Iată de ce mi se pare că ar trebui să reținem următoarele aspecte:

- mai întîi, o remarcă: există, din cîte se pare, limite în dezvoltarea abilităților și competențelor cognitive ale unui individ; limite care țin de caracteristicile sale idiosincratice (biologice și sociale). În ciuda acestui lucru, cercetările evocate indică, fără nici o îndoială, posibilitatea de a interveni ca educator în mod eficace în cadrul acestor limite. Într-adevăr, diferențele contribuții relevante arată, chiar dacă adesea rezultatele lor par contradictorii, în ce măsură anumite tipuri de intervenții, aici experimentale, deci de foarte scurtă durată și realizate în spații și locuri specifice, modifică, modulează și îmbogățesc repertoriul comportamental al individului;

- cel dintîi element de reținut ține de aspectul pozitiv, manifestat în confruntările socio-cognitive și în concentrarea diferitelor puncte de vedere. Fie că au loc cu un egal, un adult, că îi privesc pe subiecții cu competențe diferite sau cu competențe clar echivalente, convenabil organizate și administrate, cel mai adesea dau naștere unui progres cognitiv real;

- al doilea element ce merită abordat se referă la situațiile de învățare în cursul cărora intervine un marcaj social. S-a dovedit într-adevăr că atunci cînd sarcinile sau situațiile, eventual ambele simultan, prezintă caracteristici

ce fac apel la registrul cunoștințelor sociale ale subiectului, putînd sau nu intra în opoziție cu cel al cunoștințelor cognitive, se constată modificări ale competențelor cognitive individuale, modificări susceptibile de a ameliora performanțele. Faptul că explicarea mecanismului subiacent se referă la conflictul socio-cognitiv sau că ea ține cont de elaborarea unei reprezentări mai pertinente a sarcinii sau a situației de către subiect nu modifică cu nimic realitatea faptelor observate;

- nu putem trece sub tăcere un al treilea element de cunoaștere legat de lucrările asupra comunicării sociale. Într-adevăr, stăpînirea proceselor de comunicare reclamă, după cum s-a văzut, achiziționarea de către interlocutori a noțiunii de informație ambiguă. Achiziție întîrziată sau împiedicată de conduitele de ajutor adesea spontane adoptate de către adulții-părinți sau profesori în privința copilului mic. În măsura în care ne străduim să „ghicim” ce vrea să spună copilul, acesta este lipsit de posibilitatea de a-și da seama de dificultatea sa de a comunica în mod eficace. De aceea, nu trebuie să ne mirăm cînd îl vedem reacționînd incorect la un mesaj pe care, altminteri, părea să-l fi înțeles;

- în egală măsură, este necesar să subliniem un al patrulea element, faptul că munca realizată în prezența celui alt poate la fel de bine facilita, dar și inhiba performanțele. Și că, în orice caz, fără alte formalități decît cea a simplei prezențe a celui alt, munca în comun duce, în cel mai bun caz, la apariția răspunsului dominant în repertoriul comportamental al subiectului. Dacă acest răspuns este corect, se observă o ameliorare a performanțelor de restituire, în caz contrar se observă efecte negative asupra achiziției.

- trebuie, în fine, să reperăm un ansamblu de elemente aflate în legătură cu inserțiile sociale și atribuirea de valori subiecților în situație de achiziție și de producție cognitivă. Astfel, plasați în situație de comparare socială personală, indivizii reacționează diferit la sancțiunile ce îi vizează în funcție de pozițiile sociale atribuite (anonimat, vizibilitate). Iată de ce, subiectul etichetat ca elev bun reacționează sporindu-și performanțele în poziție de vizibilitate socială atunci cînd face obiectul unei sancțiuni pozitive, și le diminuează în poziție de anonimat, în cazul aceleiași sancțiuni pozitive. În plus, afectat de o sancțiune negativă, el „eșuează” în situație de vizibilitate socială și „reușește” în situație de anonimat. Astfel, putem genera, prin construcție, un „eșec școlar”. Cît despre subiectul etichetat la școală ca elev

slab, atribuirea unei sancțiuni pozitive, neobișnuită pentru el, îl conduce către „performanțe bune” atunci cînd este plasat în situație de anonimat și la „performanțe proaste”, conform producțiilor sale obișnuite, atunci cînd i se cere să evalueze o situație de vizibilitate socială. El pare a se comporta ca și cum, din cauza evoluției lui școlare, i-ar fi imposibil să înfrunte public noutatea unei situații sociale personale structurată de un succes. În general, ansamblul rezultatelor acestor lucrări confirmă în același timp importanța considerabilă a categorizărilor inițiale și impactul locurilor și pozițiilor unui subiect asupra comportamentelor sale ulterioare.

Să relevăm, în final, puternica influență a normelor sociale în vigoare asupra modului în care elevii se comportă în privința disciplinelor școlare. Reiese că o modificare de atitudine a indivizilor în privința materiilor puțin valorizate la școală nu poate avea loc decît o dată cu modificarea ierarhiilor culturale și a reprezentărilor sociale care le structurează formal¹.

Reamintirea acestor diferite elemente atestă și confirmă în ce măsură comportamentele umane, oricare ar fi caracteristicile lor cognitive, afective sau sociale, refuză explicarea printr-o cauzalitate unică și, în orice caz, raportarea exclusivă la determinări proprii personalității autorilor, aceasta în ciuda tendințelor noastre de a neglija situațiile întîlnite de indivizi (capitolul II).

Aceste considerații mă determină, la finalul lucrării, să formulez un atît prescriptiv educativ, cît esența unor demersuri pedagogice orientate în direcția conceperii mai laborioase a situațiilor de învățare în general și a situațiilor școlare în particular. Astfel:

- mai întîi, achizițiile individuale ale cunoștințelor pot fi privite ca ținînd, și ele, de dinamici colective și de forme relaționale diferite de dependența elevului ignorant de un profesor savant, perceput ca un model. Pentru aceasta, mai trebuie să considerăm că nu este suficient, fără alte formalități, să instaurăm în clasă practica muncii în grup pentru a face ca o generație de elevi să se ridice la capacități cognitive noi. După cum s-a

1. Reprezentările sociale sînt cunoștințe comune și care „spun în felul lor ceva în același timp despre colectiv și despre realitate și își găsesc originea în fapte constituite de acțiuni reciproce, evenimente minuscule care se derulează în fiecare zi” (Moscovici, 1987). Reprezentările sociale constituie unul din obiectele dominante de studiu ale psihologiei sociale și aceasta ca urmare a lucrărilor originale ale lui Moscovici (1961).

văzut, practica muncii în grup cere o organizare de asemenea natură încît elevii să se găsească în interacțiuni sociale generatoare de confruntări socio-cognitive. Așadar, profesorul și, în general, educatorul trebuie să caute, prin scenariile lor pedagogice, să evite instaurarea unor comportamente de complezență, care îl fac adesea pe „cel mai slab” să accepte, de la prima dificultate întîlnită, punctul de vedere al „celui mai puternic”. De asemenea, profesorul ar trebui cîteodată să nu refuze crearea unor situații vizînd să promoveze, la elev, puncte de vedere eventual contrarii propriei viziuni. Scopul acestei confruntări este să-i permită elevului să construiască instrumentele cognitive pe care dorim să și le însușească și care, o dată stăpînite, vor fi disponibile în alte circumstanțe ;

- în al doilea rînd, pentru că marcajul social al sarcinilor și al situațiilor s-a dovedit eficace, este bine să recomandăm folosirea lui. Pentru aceasta, este indispensabil să propunem sarcini și situații a căror prezentare trimite la necesități sociale sau la cunoștințe sociale familiare celui care învață. Discursul pedagogic ar putea de altfel să extragă de aici un plus de fantezie, iar elevul să găsească o coloratură ludică. Într-adevăr, nu știu de ce confruntările socio-cognitive trebuie în mod obligatoriu să se refere la obiecte lipsite de valori luidice ;

- în al treilea rînd, fiind vorba de dezvoltarea competențelor comunicative, conștientizarea faptului că stăpînirea noțiunii de informație ambiguă este indispensabilă oricărei comunicări reușite ar trebui să-i stimuleze mai ales pe părinți să-și modifice comportamentul. Într-adevăr, fiecare dintre noi, confruntat cu dificultatea de a comunica cu copiii săi, este în mod spontan inclinat să le faciliteze sarcina. Credem astfel, arătîndu-le că îi înțelegem chiar atunci cînd abia-abia ghicim ce vor să spună, că evităm faimoasele traumatisme afective cu consecințe imprevizibile ! Dimpotrivă, se cuvine să luptăm împotriva propriilor noastre sentimente și să nu ezităm să le răspundem copiilor cu aceeași monedă a insuficienței lor în materie de capacitate de comunicare. Prin această replică îi obligăm la reformulări presupunînd un travaliu cognitiv prin care ei își fabrică adevărata competență. De ce trebuie deci să terminăm fraze pe care ei nu le duc la bun sfîrșit, să ghicim cuvintele pe care nu le pronunță ? Să fim mai atenți la incapacitatea lor de a stăpîni procesul de comunicare decît la reușita sarcinii despre care vorbesc. Miine, egali lor nu le vor termina, nici nu le vor ghici

frazele. Prin urmare, nu prea competiți în comunicare, ei se expun riscului de a fi ruși de interacțiunile sociale ale mediului lor de copii, cu consecințe pe care, de această dată, le intuim ;

- în al patrulea rînd, în fine, activitățile distribuitoare de sancțiuni și activitățile care desemnează poziții trebuie, din cite se pare, să fie realizate cu multă precauție. Situațiile școlare sînt într-adevăr fundamental structurate de acestea. Iată de ce, de exemplu, ținînd cont de impactul negativ al sancțiunilor negative, mai ales atunci cînd au un caracter public, este foarte important să le atribuim *rezultatelor* elevului și nu elevului însuși. Eșecul în îndeplinirea unei sarcini nu trebuie să antreneze eșecul generalizat al celui care îl suferă. Reacțiile elevilor slabi la atribuirea unui succes atestă într-adevăr cît de pregnante sînt evaluările suportate anterior. În asemenea măsură încît ei au dificultăți de asumare publică a succesului. Școala este spațiul unei comparații sociale în termeni de valoare atribuită elevilor, a cărei expresie este legată de pozițiile și locurile pe care le ocupă în societate membrii grupului respectiv. Astfel, faimoasa ieșire la tablă trebuie să se înscrie într-o strategie școlară care ia în considerare diferenții parametri ai situației școlare a elevului. Departele de mine intenția de a lăsa să se înțeleagă că ar trebui să renunțăm la distingerea elevilor dintr-un grup clasă ; dimpotrivă, această distincție comportă un număr de aspecte pozitive. Doar că nu trebuie s-o folosim în mod aleatoriu. Ea este un mijloc pedagogic și, ca atare, face parte din arsenalul de tehnici de care dispune profesorul. Trebuie deci integrată într-o activitate planificată în scopul ameliorării abilităților cognitive ale celui care învață. Dirigenții știu că e mai ușor a spune decît a face, dar, dată fiind importanța mizei, dificultățile nu trebuie să ducă la abandonarea în voia unei pedagogii dirijate de evenimentele și constrîngerile materiale, altminteri reale. Actul pedagogic este o construcție, un demers de elaborare ale cărui puncte de aplicare sînt persoanele aflate la vîrsta formării. De aceea este urgent, după părerea mea, să le furnizăm educatorilor instrumentele intelectuale și practice pentru a dota un număr cît mai mare de elevi cu instrumentele cognitive indispensabile unei adaptări sociale reușite. Dar poate că asta e altă poveste...

Concluzie

Raportîndu-mă la exemplele oferite de cercetările fundamentale din psihologia socială, am reușit oare să schimb percepția anumitor aspecte ale educației și ale formării? Răspunsul nu poate să-mi aparțină, revenindu-i, evident, cititorului.

Concepută ca o invitație la descoperirea unei discipline teoretice și experimentale, această carte nu poate oferi decît o survolare asupra subiectului. Chiar din perspectiva adoptată – favorizarea unei abordări mai elaborate a realităților educative cotidiene – cunoștințele prezentate rămîn parțiale și, prin urmare, alegerea lor suferă de parțialitate. Iată de ce, în mod evident, aceste cunoștințe nu se pot impune ca modele de acțiune pentru demersul educativ.

Deși lucrările experimentale realizate de cercetătorii în domeniu se consacră studierii proceselor și mecanismelor care guvernează comportamentele indivizilor aflați în situații de interacțiune socială, iar actul pedagogic intră în această categorie de situații, obiectivul lor principal nu este de a da seama de complexitatea și diversitatea vieții de zi cu zi. Această constatare nu trebuie totuși să antreneze refuzul de a lua în considerare anumite contribuții științifice susceptibile să îmbogățească activitatea practicianului. Chiar privind prin prisma acțiunii imediate, nu prea vedem, într-adevăr, de ce cunoștințele științifice, rezultate, desigur, din cercetarea unor moduri de îndeplinire a unor funcții, nu ar beneficia de un statut echivalent celor pe care le extragem din izvorul experienței cotidiene. Experiență în numele căreia se afirmă și se rafinează, în general, competența de acțiune.

După cum subliniam în capitolul I, practicianul este nevoit să facă dovada unui eclectism luminat în fața urgenței problemelor practice pe care trebuie să le rezolve. El nu trebuie să se întrebe care teorie este mai adevărată. Nici o teorie din psihologia socială, oricît de elaborată ar fi, nu poate fixa de una singură limitele unui domeniu de intervenție, nici să prescrie un mod de a

intervenii. Ea poate să arate, cel mult, în ce condiții trebuie să ne așteptăm la anumite efecte și de ce. De exemplu, teoria disonanței cognitive permite precizarea evenimentelor psihologice precise, dar numai în anume condiții strict definite. Iată de ce o situație de disonanță, privită în aspectul ei generic, nu ne va spune nimic asupra direcției asumate de procesul de reducere a disonanței la care va recurge subiectul confruntat cu ea și, deci, asupra comportamentelor care vor rezulta. La fel, evaluările, judecățile și celelalte comportamente de atribuire nu se traduc prin abateri sau erori, de exemplu, de supra-estimare dispozițională, decât în situațiile marcate cu o anumită ambiguitate sau incertitudine. De pildă, rezultatul evaluării nu poate fi decât prea puțin afectat de faptul de a ști că autorul lucrării evaluate, în care la fiecare cuvânt găsești o greșeală de ortografie, vine dintr-o clasă bună și dintr-o familie de fini literați.

Cunoștințele expuse în această lucrare nu au deci o valoare generală în privința universului educativ, interesul lor fiind de o posibilă nouă manieră de a aborda problemele întâlnite în fiecare zi sub forme variate.

Mitul turnului Babel a cuprins și lumea educației și a formării, unde amestecarea limbilor pare adesea că se impune pentru a traduce nu o nouă cunoaștere, ci o modă nouă. Dacă luăm, de exemplu, pedagogiile nondirective, lucrările realizate în cadrul teoriei angajamentului le reduc la ceea ce au fost întotdeauna: mascarea unui directivism dificil, de măturisut într-o anumită epocă. Aceasta pentru a spune că, dacă abordarea științifică nu constituie un răspuns la problemele de zi cu zi, ea prezintă totuși o anume eficacitate în relativizarea capacității anumitor limbaje de a da seama de acțiunile cărora ar trebui să le dea o formă. Iată de ce este bine, fără îndoială, să nu ne limităm la această simplă punere în lumină a practicilor educative și de formare printr-o abordare științifică, ci să le promovăm ca obiect specific de cercetare.

Bibliografie

- ADAM, J.S. (1965), „Inequity in social exchange”, în L. Berkowitz (coord.), *Advances in social experimental psychology*, vol. 2, New York, Academic Press, pp. 267-299.
- ALLPORT, G.W., ODBER, N. S. (1936), „Trait-names: a psychological study”, *Psychological Monographs*, 47.
- ANDERSON, N.H. (1968), „Likableness ratings of 555 personality-trait words”, *Journal of Personality and Social Psychology*.
- ARCURI, L.C. (1982), „Three patterns of social categorization in attribution memory”, *European Journal of Social Psychology*, 12, pp. 71-282.
- ARONSON, E. (1959), *The Effect of effort in the Intrinsic attractiveness of a stimulus*, teză de doctorat, Universitatea din Stanford.
- ARONSON, E., GOLDEN, B.W. (1962), „The effects of relevant and irrelevant aspects of communication credibility on opinion change”, *Journal of Personality*, 30, pp. 135-146.
- ARONSON, E., CARLSMITH, J.M. (1963), „Effect of severity of threat on the evaluation of forbidden behavior”, *Journal of Abnormal Social Psychology*, 56, pp. 584-588.
- ARONSON, E., CARLSMITH, J.M. (1974), „L'effet de l'importance de la menace sur la dépréciation du comportement interdit”, în J.P. Poitou (coord.), *La Dissonance cognitive*, Paris, Armand Colin, pp. 102-108.
- ASCH, S.E. (1951), „Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgements”, în H. Guetzkow, *Groups, leadership and men*, Pittsburgh, Carnegie Press.
- ASCH, S.E. (1956), „Studies on independence and conformity: a minority of one against a unanimous majority”, *Psychological Monographs*, 70-1-70.
- BALACHEFF, N., LABORDE, C. (1985), „Langage symbolique et preuves dans l'enseignement mathématique: une approche socio-cognitive”, în G. Mugny (coord.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.
- BARON, R.S. (1986), „Distraction conflict theory: progress and problems”, în L. Berkowitz (coord.), *Advances in social experimental psychology*, New York, Academic Press, pp. 1-36.

- BARON, R.S., BARON, R.H., MILLER, N. (1973), „The relation between distraction and persuasion”, *Psychological Bulletin*, 80, pp. 310-323.
- BEAUDICHON, J. (1982), *La communication sociale chez l'enfant*, Paris, P.U.F.
- BEAUDICHON, J., VERBA, M., VINNYKAMEN, F. (1988), „Interactions sociales et acquisition des connaissances chez l'enfant : une approche pluri-dimensionnelle”, *Revue Internationale de Psychologie sociale*, 1, pp. 129-142.
- BEAUVOIS, J.L. (1982), „Théories implicites de la personnalité, évaluation et reproduction idéologique”, *Année psychologique*, 82, pp. 513-536.
- BEAUVOIS, J.L. (1984a), „Sujet de la connaissance et sujet de l'action : pour un néo-cognitivism en psychologie sociale”, *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4, pp. 385-400.
- BEAUVOIS, J.L. (1984b), *La psychologie quotidienne*, Paris, P.U.F.
- BEAUVOIS, J.L. (1987), „Processus cognitifs, socio-cognitifs, représentationnels et idéologie”, *Colloque représentation et idéologie*, Paris, Nanterre.
- BEAUVOIS, J.L., JOULE, R. V. (1981), *Soumission et idéologie*, Paris, P.U.F.
- BEAUVOIS, J.L., FERRY, V. (1987), *Désirabilité sociale des explications internes en matière d'attribution : la norme d'internalité*, Grenoble, Laboratoire de psychologie sociale.
- BEAUVOIS, J.L., GHIGLIONE, R., JOULE, R.V. (1976), „Quelques limites de réinterprétation commode de l'effet de dissonance”, *Bulletin de psychologie*, 29, pp. 758-765.
- BEAUVOIS, J.L., JOULE, R. V., MONTEIL, J. M. (1987), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 1, Friburg, Delval.
- BEAUVOIS, J.L., JOULE, R. V., MONTEIL, J. M. (1989), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 2, Friburg, Delval.
- BELL, N., PERRET-CLERMONT, A.N. (1985), „The social psychological impact of school selection and failure”, *International Review of Applied Psychology*, 34, pp. 149-160.
- BLAYE, A. (1987), „Organisation du produit de deux ensembles : influence des interactions sociales entre pairs sur les procédures de résolution et les performances individuelles”, *European Journal of Psychology of Education*, 1, 4, pp. 9-44.
- BLAYE, A. (1988), *Confrontation socio-cognitive et résolution de problème ; à propos du produit de deux ensembles*, teză de doctorat, Université de Provence.
- BONNIOL, J.J., CAVERNI, J. P., NOIZET, G. (1972), „Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent”, *Cahiers de Psychologie*, 15, pp. 83-92.

- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1964), *Les Héritiers*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970), *La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.
- BRADLEY, C. (1984), „Sex bias in the evaluation of students”, *British Journal of Social Psychology*, 23, pp. 147-153.
- BREHM, J.W. (1959), „Increasing cognitive dissonance by a fait accompli”, *Journal of Abnormal Social Psychology*, 58, pp. 379-382 ; traducere franceză in C. Faucheux și S. Moscovici, *Psychologie sociale théorique et expérimentale*, pp. 128-134.
- BREHM, J.W. (1966), *A Theory of Psychological Reactance*, New York, Academic Press.
- BREHM, J.W., COHEN, A. R. (1962), *Explorations in cognitive dissonance*, New York, Wiley.
- BROWN, R.J., ABRAMS, D. (1986), „The effects of intergroup similarity and goal interdependence on intergroup attitudes and task performance”, *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, pp. 78-92.
- BROWN, R. J., WADE, G. (1987), „Superordinate goals and intergroup behaviour : the effect of role ambiguity and status on intergroup attitudes and task performance”, *European Journal of Social Psychology*, 17, pp. 131-142.
- BRUNER, J. S., PORTER, M. C. (1964), „Interference in visual recognition”, *Science*, 44, pp. 424-425.
- BRUNER, J.S., GOUDNOW, J. J., AUSTIN, G. A. (1956), *A study of thinging*, New York, Wiley.
- BRUNER, J.S., SHAPIRO, D., TAGUIRI, R. (1958), „The meaning of traits in isolation and in combination” in R. Tagiuri, L. Petrullo (coord.), *Person perception and interpersonal behavior*, Stanford, Stanford University Press.
- BYRNE, D. (1971), *The attraction paradigm*, New York, Academic Press.
- CANNAVALE, F.J., SCARR, H.A., PEPITONE, A. (1970), „Deindividuation in the small group : further evidence”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, pp. 141-147.
- CHAMBRES, P., BAVENT, L. (1989), „Résolution de problème : influence et marquage social” in J.-M. Monteil și M. Fayol (coord.), *La psychologie scientifique et ses applications*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- CIALDINI, R.B., CICCIOPOPO, J.T., BASSET, R., MILLER, J.A. (1978), „Low ball procedure for producing compliance : commitment then cost”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, pp. 463-476.

- CLAES, M. (1981), „L'évolution de l'attribution des causes des succès et des échecs au cours de la scolarité”, *Revue de psychologie appliquée*, 31, pp. 75-294.
- CLEMENCE, A. (1989), *Efficacité de l'exercice du pouvoir : une lecture psychosociologique du phénomène de dissonance cognitive*, Université de Lausanne, teză prezentată pentru obținerea gradului de doctor în științe sociale și pedagogice.
- CLEMENCE, A., DESCHAMPS, J.C. (1988), „La notation comme acte dissonant” in J.L. Beauvois, R.V. Joule, J.-M. Monteil (coord.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Université de Lausanne.
- CODOL, J.P. (1975), „On the so-called «superior conformity of the self» behavior : twenty experimental investigations”, *European Journal of Social Psychology*, 5, pp. 457-501.
- CODOL, J.-P. (1976), *Semblables et différents. Recherches sur la quête de la similitude et de la différenciation sociale*, Aix-en-Provence, Université de Provence, teză.
- CODOL, J.P. (1983), „Différenciations et indifférenciations sociales”, *Bulletin de Psychologie*, 37, no. 365, pp. 515-529.
- CODOL, J.P. (1984), „La perception de la similitude interpersonnelle : influence de l'appartenance catégorielle et du point de référence de la comparaison”, *L'année psychologique*, 84, pp. 43-56.
- CODOL, J.P. (1986), „Estimation et expression de la ressemblance et de la différence entre pairs”, *L'année psychologique*, 86, pp. 527-550.
- CODOL, J.P. (1987), „Comparability and incomparability between oneself and others : means of differentiation and comparison reference points”, *Cahiers de psychologie cognitive*, 7, pp. 87-105.
- COOPER, J., CROYLE, R.T. (1984), „Attitudes and attitude change”, *Annual Review of Psychology*, 35, pp. 395-426.
- DA GLORIA, J., PAGES, R. (1975), „Problèmes et exigences d'une théorie de l'attribution”, *Bulletin de psychologie*, 28, pp. 29-235.
- DAMON, N. (1977), *The Social of the Child*, San Francisco, Jossey Buss.
- DE PAOLIS, P. (1982), „Marquage social et développement cognitif : le conflit socio-cognitif induit par la représentation de normes sociales”, colocviul *Nouvelles perspectives dans l'étude du développement social de l'intelligence*, Genève.
- DE PAOLIS, P., MUGNY, G. (1985), „Régulations relationnelles et socio-cognitives du conflit socio-cognitif et marquage social” in G. Mugny (coord.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.

- DE KETELE, J.M. (1986), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, de Boeck.
- DEAUX, K., EMSWILLER, T. (1974), „Explanations of successful performance on sex-linked task : what is skill for male is luck for the female”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, pp. 80-85.
- DECONCHY, J.P. (1984), „Expérimentation et psychologie sociale”, *Bulletin de psychologie*, 36, pp. 709-715.
- DECONCHY, J.P., DELHOMME, P. (1989), „Conduites sociales, stratégies cognitives et expectation d'un événement probablement fâcheux”, in J.L. Beauvois, R.V. Joule, J.-M. Monteil *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 2, Fribourg, Delval.
- DESCHAMPS, J.C. (1977), *L'attribution et la catégorisation sociale*, Berne, Peter Lang.
- DESCHAMPS, J.C. (1980), „Différenciations inter-individuelles et intergroupes”, in P. Tap (coord.), *Identité individuelle et Personnalisation*, Toulouse, Privat.
- DESCHAMPS, J.C. (1984), „Identité sociale et différenciation catégorielle”, *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4, pp. 449-474.
- DESCHAMPS, J.C. (1988), „L'individuel et le collectif dans la représentation de soi : analyse de quelques modèles théoriques”, *Actes du colloque Européen, construction et fonctionnement de l'identité*, Aix-en-Provence, pp. 45-57 ;
- DESCHAMPS, J.C., DOISE, W. (1979), „L'effet du croisement des appartenances catégorielles”, in W. Doise (coord.), *Expériences entre groupes*, Paris, Mouton.
- DESCHAMPS, J.C., LORENZI-CIOLDI, F. (1981), „«Egocentrisme» et «socio-centrisme» dans les relations entre groupes. Recherche expérimentale”, *Revue Suisse de Psychologie pure et appliquée*, 40, pp. 108-131.
- DESCHAMPS, J.-C., CLEMENCE, A. (1987), *L'explication quotidienne. Perspectives psychosociologiques*, Fribourg, Delval.
- DESCHAMPS, J.C., LORENZI-CIOLDI, F., MEYER, G. (1982), *L'échec scolaire. Elève modèle ou modèle d'élèves ?*, Lausanne, Pierre-Marcel Favre.
- DEUTSCH, M. (1962), „Cooperation and trust : some theoretical notes” in M.R. Jones (coord.), *Nebraska Symposium on motivation*, Lincoln, NE, University of Nebraska Press, pp. 75-319.
- DOISE, W. (1976), *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*, Bruxelles, De Boeck.
- DOISE, W. (1979), *Expériences entre groupes*, Paris, Mouton.

- DOISE, W. (1982), *L'explication en psychologie sociale*, Paris, P.U.F.
- DOISE, W., MUGNY, G. (1975), „Recherches socio-génétiques sur la coordination d'actions interdépendantes”, *Revue Suisse de Psychologie*, 34, pp. 160-174.
- DOISE, W., FRESARD, M.D. (1981), „Savoir, action et éclectisme” in F. Tonucci, S. Caravita, E. Detti, *La Ricerca Nella Scuola Di base*, Atti del seminario, Rome.
- DOISE, W., MUGNY, G. (1981), *Le Développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions.
- DOISE, W., MUGNY, G., PERRET-CLERMONT, A.N. (1975), „Social interaction and the development of cognitive operations”, *European Journal of Social Psychology*, 5, pp. 367-383;
- DOISE, W., DIONNET, S., MUGNY, G. (1978), „Conflit sociocognitif, marquage social et développement cognitif”, *Cahiers de psychologie*, 21, pp. 31-243.
- DOISE, W., MUGNY, G., DESCHAMPS, J.C. (1978), *Psychologie sociale expérimentale*, Paris, Armand Colin.
- DOISE, W., MONTEIL, J.M. (1989), „Psychologie sociale et action socio-éducative” in J.-M. Monteil & M. Fayol (coord.), *La Psychologie Scientifique et ses applications*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DUBOIS, N. (1988), *La psychologie du contrôle*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DUBOIS, N., TROGNON, A. (1989), „L'apport de la notion de norme d'intériorité à l'approche des pratiques de formation” in J.L. Beauvois, R.V. Joule & J.-M. Monteil (coord.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 2, Friburg, Delval.
- DURKHEIM, E. (1978), *De la division du travail social*, Paris, P.U.F.
- EBBESSEN, E.B. (1981), „Cognitive processes in inferences about a person's personality” in E.T. Higgins, C.P. Herman & M.P. Zanna (coord.), *Social cognition*, the Ontario Symposium, Hillsdale, N. J., Erlbaum.
- FAUCHEUX, C., MOSCOVICI, S. (1958), „Étude sur la créativité des groupes. Tâche, situation individuelle et groupe”, *Bulletin de psychologie*, 11, pp. 863-874.
- FAYOL, M. (1989), „Psychologie cognitive et instruction” in J.-M. Monteil & M. Fayol (coord.), *La Psychologie scientifique et ses applications*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- FAYOL, M., MONTEIL, J.M. (1988), „The notion of «script» from to developmental and social psychology”, *CPC, European Bulletin of Cognitive Psychology*, 4, pp. 355-361.

- FEATHER, N.T. (1968), „Change in confidence following succes of failure as a predictor of subsequent performance”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, pp. 38-46.
- FEATHER, N.T., SIMON, J.C. (1975), „Reaction to male and female succes and failure in sex-linkes occupations: impression of personality, causal attribution and perceived likelihood of different consequences”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, pp. 20-30.
- FESTINGER, L. (1957), *A Theory of Cognitive Dissonance*, Evanston, Illinois, Row, Peterson.
- FESTINGER, L., CARLSMITH, J.M. (1959), „Cognitive consequences of forced compliance”, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, pp. 203-210; traducere franceză in C. Fauchaux și S. Moscovici, *Psychologie sociale théorique et expérimentale*, Paris, Moulins, pp. 135-149.
- FINN, G.P.T. (1985), „L'intelligibilité sociale de la tâche”, in G. Mugny (coord.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.
- FISCHER, R.A. (1958), „Lung Cancer and Cigarette?”, *Nature*, pp. 108, 182, 596.
- FLAMENT, C. (1965), *Réseaux de communication et structure de groupe*, Paris, Dunod.
- FREEDMAN, J.L., FRASER, S.C. (1966), „Compliance without pressure: the foot in the door technique”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, pp. 195-202.
- FREUND, J. (1968), *La Sociologie de Max Weber*, Paris, P.U.F.
- FROMKIN, H.L. (1970), „Effects of experimentally aroused feelings of undistinctiveness upon valuation of scarce and novel experiences”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, pp. 521-529.
- FROMKIN, H.L. (1972), „Feelings of interpersonal undistinctiveness: an unpleasant affective state”, *Journal of Experimental Research in Personality*, 6, pp. 178-185.
- GEORGE, C., RICHARD, J.F. (1982), „Contributions récentes de psychologie de l'apprentissage à la pédagogie”, *Revue Française de Pédagogie*, 58, pp. 67-90.
- GERARD, H.B., MATHEWSON, G.C. (1966), „The effects of severity of initiation on linking for a group: replication”, *Journal of Exeprimental Social Psychology*, 2, pp. 78-287.
- GHIGLIONE, R. (1981), „Le jeu et les enjeux”, *Champs éducatifs*, 2, pp. 11-19.
- GHIGLIONE, R. (1983), „Systèmes de communication. Contrats de communication”, *Champs éducatifs*, 4, pp. 9-27.

- GHIGLIONE, R. (1986), *L'homme communiquant*, Paris, Armand Colin.
- GILLY, M. (1980), *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*, Paris, P.U.F.
- GILLY, M. (1986), „L'élève vu par le maître : influence socio-normative dans l'exercice du rôle professionnel”, in J.M. De Ketelé (coord.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 71-91.
- GILLY, M., ROUX, J.P. (1984), „Efficacité comparée du travail individuel et du travail en interaction socio-cognitive dans l'appropriation et la mise en oeuvre de règles de résolution chez les enfants de 11-12 ans”, *Cahiers de psychologie cognitive*, 4, 2, pp. 171-188.
- GILLY, M., ROUX, J.P. (1988), „Social marking in ordering tasks : effects and actions mechanisms”, *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 51-266.
- GIROTTI, V. (1987), „Social marking, socio-cognitive conflict and cognitive development”, *European Journal of Social Psychology*, 17, pp. 171-186.
- GOODNOW, J. (1985), „Change and variation in ideas about childhood and parenting” in I. Sigel (coord.), *Parental belief systems*, N.J. Lawrence Erlbaum.
- HARKINS, S. (1987), „Social loafing and social facilitation”, *Journal of Experimental Social Psychology*, 23, pp. 1-18.
- HARKINS, S., JACKSON, J. (1982), „The role of evaluation in eliminating social loafing”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, pp. 457-465.
- HARKINS, S., SZYMANSKI, K. (1988), Social loafing and self evaluation with an objective standard”, *Journal of Experimental Social Psychology*, 24, pp. 354-365.
- HEIDER, F. (1958), *The psychology of interpersonal relations*, New York, Wiley.
- HOFFMAN, C., MISCHEL, W., MAZZE (1981), „The role of purpose in the organization of information about behavior : trait based versus goal-based categories in person cognition”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, pp. 2-225.
- HOVLAND, C.I., LUMSDAINE, A.A., SCHEFFIELD, F.D. (1949), *Experiments on mass communication*, Princeton University Press.
- HOVLAND, C.I., WEISS, W. (1951), „The influence of source credibility on communication effectiveness”, *Public opinion Quarterly*, 15, pp. 635-650.
- HULL, C.L. (1943), *Principles of behavior. An introduction to behavior theory*, New York, Appleton, Century Crofts.
- HURTIG, M.V., PICHEVIN, M. F. (1986), *La différence des sexes*, Paris, Tierce.

- JAMOU, H., LEMAIN, G. (1962), „Compétition entre groupes d'inégales ressources : une expérience dans le cadre naturel”, *Psychologie française*, 7, pp. 216-222.
- JANIS, I.L., FESBACH, S. (1953), „Effects of fear arousing communications”, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48, pp. 78-92.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R. T. (1983), „The socialization and the achievement crisis : are cooperative learning experiences the solution ?” in L. Bickman (coord.), *Applied Social Psychology Annual 4*, Beverly Hills, C.A. Sage Publications.
- JONES E.E., DAVIS K.E. (1965), „A theory of correspondent influences : from acts to disposition”, in L. Berkowitz (coord.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 2, New York, Academic Press.
- JONES, E.E., Mc GILLIS, D. (1976), „Correspondent inference and the attribution cube : a comparative reappraisal” in J.H. Harvez, W.J. Ickes și R.F. Kidd, *New directions in attribution research*, New York, Wiley.
- JONES, E.E., NISBETT, R. E. (1972), „The actor and the observer : divergent perceptions of the causes of behavior”, in E.E. Jones, D.E. Knouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins și B. Weiner (coord.), *Attribution : perceiving causes of behavior*, Morristown, N.J., General Learning Press.
- JOULE, R.V. (1979), *Spécificité de la théorie de la dissonance cognitive. Test de quelques hypothèses limites et essai de théorisation*, teză de doctorat, Université de Nancy.
- JOULE, R.V. (1986a), „Twenty five on : yet another version of cognitive dissonance theory ?”, *European Journal of Social Psychology*, pp. 16-65, 78.
- JOULE, R.V. (1986b), *Rationalisation et engagement dans la soumission librement consentie*, Université des Sciences Sociales de Grenoble, teză de doctorat.
- JOULE, R.V., BEAUVOIS, J. L. (1987), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- JOWET, G.C., O'DONNEL, V. (1986), *Propaganda and Persuasion*, London, Sage publications.
- KAIL, R. (1979), *The Development of Memory in Children*, San Francisco, Freeman.
- KELLEY, H.H. (1967), „Attribution in social psychology”, *Nebraska Symposium on Motivation*, 15, pp. 192-238.
- KELLEY, H.H. (1971), *Attribution in Social Interaction*, Momstown, General Learning Press.
- KELMAN, H.C. (1958), „Compliance, identification and internalization, three processes of attitude change”, *Journal of Conflict Resolution*, 2, pp. 51-60.

- KIESLER, C.A. (1971), *The Psychology of Commitment Experiments Liking Behavior to Belief*, New York, Academic Press.
- KIESLER, C.A., SAKAMURA, J. A. (1966), „A test of a model for commitment”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, pp. 349-353.
- LATANE, B., WILLIAMS, K., HARKINS, S. (1979), „Many hands make light work: the causes and consequences of social loafing”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 823-832.
- LE POULTIER, F. (1986), *Travail social, inadaptation sociale et processus cognitif*, C.T.N.E.R.H.I., Paris, P.U.F.
- LE POULTIER, F. (1987), *Processus socio-cognitifs, travail social et inadaptation sociale*, Université de Grenoble, thèse de doctorat.
- LEFCOURT, H.M. (1976), *Locus of Control: Current Trends in Theory and Research*, New York, Halsted.
- LEMAINE, G. (1966), „Inégalité, comparaison et incomparabilité: esquisse d'une théorie de l'originalité sociale”, *Bulletin de psychologie*, 20, pp. 1-9.
- LEMAINE, G. (1979), „Différenciation sociale et originalité sociale”, in W. Doise (coord.), *Expériences entre groupes*, Paris, Mouton.
- LEMAINE, G. (1984), „La différenciation sociale dans la communauté scientifique”, *Bulletin de Psychologie*, 37, pp. 447-488.
- LEMAINE, G., LEMAIN, J. M. (1968), *Psychologie sociale et expérimentation*, Paris, Mouton et Bordas.
- LEMAINE, G., KASTERZSTEIN, J. (1972), „Recherches sur l'originalité sociale: la différenciation et l'incomparabilité”, *Bulletin de psychologie*, 25, pp. 673-693.
- LEMAINE, G., PERSONNAZ, B. (1981), „Dissimilation, differential assimilation and social identity”, *European Journal of Social Psychology*, 11, pp. 27-42.
- LEMAINE, G., MATALON, B. (1984), *Hommes supérieurs, hommes inférieurs ?*, Paris, Armand Colin.
- LERNER, M.J. (1980), *The Belief in a Just World. A Fundamental Delusion*, New York, Plenum Press.
- LEVENTHAL, H. (1980), „Findings and theory in the study of fear communications” in L. Berkowitz (coord.), *Advances in Experimental Social Psychology*, New York, Academic Press, pp. 120-186.
- LEWIN, K. (1967), *Psychologie dynamique*, Paris, P.U.F.
- LEYENS, J.P. (1979), *Psychologie sociale*, Bruxelles, Mardaga.
- LEYENS, J.P. (1983), *Sommes-nous tous des psychologues ?*, Bruxelles, Mardaga.

- LEYENS, J.P., ASPEEL, S., MARQUES, J. (1987), „Cognitions sociales et pratiques psychologiques” in J.L. Beauvois, R.V. Joule și J.-M. Monteil (coord.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 1, Friburg, Delval, pp. 63-84.
- LORENZI-CIOLDI, F. (1988), *Individus dominants et groupes dominés*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MASLACH, C. (1974), „Social and personal bases of individuation”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, pp. 411-425.
- MATALON, B. (1988), *Decrire, expliquer, prévoir*, Paris, Armand Colin.
- MEAD, G.H. (1963), *L'Esprit, le soi et la société*, Paris, P.U.F.
- MILLS, J. (1958), „Changes in moral attitudes following temptation”, *J. Personnel*, 26, pp. 517-531.
- MISCHEL, W. (1976), *Introduction to Personality*, New York, Holt Tinchart and Winston.
- MONTEIL, J.-M. (1982), *Savoirs et systèmes de formation. Contribution à une psychosociologie des conditions de productions intellectuelles*, thèse de doctorat, Bordeaux.
- MONTEIL, J.-M. (1985), *Dynamiques sociales et systèmes formations*, Maurecourt, Editions Universitaires.
- MONTEIL, J.-M. (1987), „D'une explication expérimentale d'un effet d'enjeu social à une explication de l'adhésion idéologique”, *Colloque Représentation et Idéologie*, Paris, Nanterre.
- MONTEIL, J.-M. (1988a), „Comparaison sociale, stratégies individuelles et médiations socio-cognitives. Un effet de différenciation comportementale dans le champ scolaire”, *European Journal of Psychology of Education*, 3, pp. 3-19.
- MONTEIL, J.-M. (1988b), „La cohésion sociale: entre sociologie et psychologie”, *Les cahiers de Decta III*, 3, pp. 76-94.
- MONTEIL, J.-M. (1988c), „Marcajes sociales del niño en la institución escolar” in G. Mugny, A. Perez *Psicología social del desarrollo cognitivo*, Barcelonne, Anthropos, pp. 317-325.
- MONTEIL, J.-M. (1988d), „Utilidad de la noción del conflicto sociocognitivo en la dinámica de la construcción del saber” in G. Mugny, A. Perez *Psicología social del desarrollo cognitivo*, Barcelonne, Anthropos, pp. 225-243.
- MONTEIL, J.-M., BAVENT, L., LACASSAGNE, M.F. (1986), „Attribution et mobilisation d'une appartenance idéologique: un effet polydoxique”, *Psychologie française*, 31, pp. 115-122.
- MONTEIL, J.-M., CASTEL, P. (1989), „Modes d'insertion sociaux, attributions de sanctions et comparaisons sociales: une contribution expérimentale

- à l'explication des conduites scolaires" in J.L. Beauvois, R.V. Joule, J.-M. Monteil (coord.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 11, Fribourg, Delval.
- MONTEIL, J.-M., CHAMBON, M. (1989), *Catégorisations initiales négatives, attributions de valeurs et performances cognitives*, Laboratoire de psychologie sociale, Clermont-Ferrand, multigraphie, 20 p.
- MONTEIL, J.-M., FAYOL, M. (1989), *La psychologie scientifique et ses applications*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MONTMOLLIN, G. de (1984), "Le changement d'attitude", in S. Moscovici (coord.), *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F., pp. 91-138.
- MOSCOVICI, S. (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris (éditions de la Pléiade, 1976).
- MOSCOVICI, S. (1972), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse, 2 vol.
- MOSCOVICI, S. (1979), *Psychologie des minorités actives*, Paris, P.U.F.
- MOSCOVICI, S. (1980), "Toward a theory of conversion behavior" in L. Berkowitz (coord.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 13, New York Academic Press.
- MOSCOVICI, S. (1984), *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F.
- MOSCOVICI, S. (1987), "Représentations sociales et idéologies", *Colloque représentations sociales et idéologies*, Paris, Nanterre.
- MOSCOVICI, S. (1988), *La machine à faire des dieux*, Paris, Fayard, (ed. românescă *Psihologia socială sau mașina de fabricat zei*, Iași, Polirom, 1997).
- MOSCOVICI, S., LAGE, E., NAFFRECHOUX, M. (1971), "La minorité consistante: son influence sur les réponses de la majorité dans une situation de perception de couleur. Le conformisme et son biais", in C. Faucheux și S. Moscovici (coord.), *Psychologie sociale théorique et expérimentale*, Paris, Mouton, 372-386.
- MOSCOVICI, S., NEVE, P. (1971), "Studies in social influence II: Instrumental and symbolic influence", *European Journal of Social Psychology*, 3, pp. 461-471.
- MOSCOVICI, S., MUGNY, G. (1987), *Psychologie de la conversion*, Fribourg, Delval.
- MUGNY, G. (1982), *The power of minorities*, London, Academic Press.
- MUGNY, G. (1983), "Jugements sociaux de sujets modérés et extrêmes dans des contextes d'originalité et de déviance", *Revue Suisse de psychologie*, 42, pp. 47-55.
- MUGNY, G. (1985), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.

- MUGNY, G., DOISE, W. (1978), "Socio-cognitive conflict and structuration of individual and collective performances", *European Journal of Social Psychology*, 8, pp. 181-192.
- MUGNY, G., GIROUD, J.C., DOISE, W. (1979), "Conflit de centration et progrès cognitifs II: Nouvelles illustrations expérimentales", *Bulletin de psychologie*, 32, pp. 979-985.
- MUGNY, G., DOISE, W. (1983), "Le marquage social dans le développement cognitif", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 30, pp. 89-106.
- MUGNY, G., CARUGATI, F. (1985), *L'intelligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Fribourg, Delval.
- MUGNY, G., PEREZ, J.A. (1986), *Le déni et la raison: Psychologie de l'impact social des minorités*, Fribourg, Delval.
- NEMETH, C.J., WACHTLER, J. (1983), "Creative problem solving as a result of majority vs. minority influence", *European Journal of Social Psychology*, 13, pp. 45-55.
- NEWMAN, R.S. (1984), "Children's numerical skills and judgements of confidence in estimation", *Journal of Experimental Child Psychology*, 37, pp. 107-123.
- NG, S.H. (1981), "Equity theory and the allocation of rewards between groups", *European Journal of Social Psychology*, 11, pp. 439-443.
- NG, S.H. (1984), "Equity and social categorization effects on intergroup allocation of rewards", *British Journal of Social Psychology*, 23, pp. 165-172.
- NICOLET, M., GROSSEN, M., PERRET-CLERMONT, A.N. (1988), "Testons-nous nos compétences cognitives", *Revue internationale de psychologie sociale*, 1, pp. 71-92.
- NISBET, R.A. (1944), *The Sociology of Emile Durkheim*, New York, Oxford University Press.
- NOIZET, G., CAVERNI, J.P. (1979), *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, P.U.F.
- PAGES, R., DERGHAL, M. (1984), "Réduire ou faciliter l'expression de l'idiosyncrasie individuelle: concepts et esquisse expérimentale", *Bulletin de psychologie*, 37, pp. 696-711.
- PAICHELER, G. (1986), *Psychologie des influences sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PAICHELER, H., BEAUFILS, B., RAVAUD, J.F. (1987), "Personnalisation et stigmatisation sociales" in J.L. Beauvois, R.V. Joule, J.-M. Monteil *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 1, Fribourg, Delval.
- PALLACK, M.S., PITTMAN, T.S. (1972), "General motivational effects of dissonance arousal", *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, pp. 349-358.

- PASSINI, F.T., NORMAN, W.T. (1966), „An universal conception of personality structure”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, pp. 44-49.
- PERRENOUD, P. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire dans l'enseignement primaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.
- PERRET-CLERMONT, A.N. (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1975), *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, P.U.F.
- PIERON, H. (1963), *Examens et docimologie*, Paris, P.U.F.
- POITOU, J.P., FLAMENT, C. (1967), „Structure sociale et structure de tâche”, *L'Année psychologique*, 67, pp. 493-512.
- POITOU, J.P. (1974), *La dissonance cognitive*, Paris, Armand Colin.
- RABBIE, J.M., HORWITZ, M. (1979), „L'effet discriminatoire entre groupes en fonction d'une réussite ou d'un échec au hasard”, in W. Doise (coord.), *Expériences entre groupes*, Paris, Mouton, pp. 69-86.
- RABINOWITZ, R.G. (1978), „Internal-external control expectancies in black children of differing socioeconomic status”, *Psychological Reports*, 42, pp. 1339-1345.
- RISJMAN, J.C. (1983), „The dynamics of social competition in personal and categorical comparison situation” in S. Moscovici, W. Doise (coord.), *Current Issues in European Social Psychology*, vol. 1, 279-312.
- ROBINSON, E., ROBINSON, P. (1981), „Ways of reacting to communication failure in relation to the development of the child's understanding about verbal communication”, *European Journal of Social Psychology*, 11, pp. 189-208.
- ROBINSON, E., SILBERSTEIN, R.K., CLAAR, A. (1985), „Le développement de la communication”, in G. Mugny (coord.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.
- ROQUEPLO, P. (1974), *Le partage du savoir*, Paris, P.U.F.
- ROSCH, E., LLOYD, B. (1978), *Cognition and Categorization*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- ROSENBERG, M.J. (1965), „When dissonance fails: on eliminating apprehension from attitude measurement”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, pp. 28-42.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1971), *Pygmalion à l'école*, tradus de A. Audebat și Y. Riocard, Paris, Casterman.
- ROSS, L. (1977), „The intuitive psychologist and his shortcomings: distortions in the attribution process” in L. Berkowitz (coord.), *Advances in Experimental Social Psychology*, New York, Academic Press.

- ROTTER, J.B. (1966), „Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement”, *Psychological Monographs*, 80, întreg numărul 609.
- ROUQUETTE, M.L. (1981), „Le groupe: présence d'une notion et absence d'un concept”, *Cahiers de psychologie cognitive*, 1, pp. 129-139.
- SAMPSON, S.F. (1968), *Crisis in the cloisters: A sociological analysis*, Cornell University, teză de doctorat.
- SANDERS, G.S., BARON, R.S. (1975), „The motivating effects of distraction of task performance”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, pp. 956-963.
- SCHNEUWLY, B. (1967), „Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky”, *European Journal of Psychology of Education*, 1, pp. 5-16.
- SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P. (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- SCHOPLER, J., LAYTON, B.D. (1972), *Attribution of Interpersonal Power and Influence*, Morristown, N.J., General Learning Press.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L., PERRET-CLERMONT, A.N. (1985), „Interactions sociales dans l'apprentissage des connaissances mathématiques chez l'enfant”, in G. Mugny (coord.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.
- SEMIN, G.R. (1987), „On the relationship between representations of theories in psychology and ordinary language” in W. Doise și S. Moscovici (editori), *Current Issues in European Experimental Psychology*, vol. 2, Cambridge University Press.
- SHERIF, M. (1965), „Influences du groupe sur la formation des normes et des attitudes”, in A. Lévy (coord.), *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains*, Paris, Dunod, pp. 222-240.
- SHERIF, M. (1935), „A study of some social factors in perception”, *Archives of Psychology*, 187.
- SHERIF, M. (1937), „An experimental approach to the study of attitudes”, *Sociometry*, 1, pp. 90-98.
- SHERIF, M., SHERIF, C. W. (1979), „Les relations intra- et intergroupes, analyse expérimentale”, in W. Doise (coord.), *Expériences entre groupes*, Paris, La Haye, Mouton, pp. 1-58.
- SHWDER, R.A., D'ANDRADE, R. G. (1979), „Accurate reflexion or systematic distortion? A reply to Bloch, Weiss and Thorne”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 1075-1084.

- SIMON, H.A. (1982), „Unity of the arts and sciences. The psychology of thought and discovery”, *American Academy of Arts and Sciences Bulletin*, 35, no. 6.
- STERNBERG, R.J., CONWAY, B.E., KETRON, J.L., BERSTEIN, M. (1981), „People's conception of intelligence”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, pp. 37-55.
- TAJFEL, H., „La catégorisation sociale”, in S. Moscovici (coord.), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse, vol. 1, 1972, pp. 272-302.
- TAJFEL, H. (1974), „Social identity and intergroup behavior”, *Social science information*, 1, pp. 272-302.
- TAJFEL, H. (1976), „Psicologia sociale i processi sociali” in A. Palmonari *Problemi attuali della psicologia sociale*, Bologne, Il Mulino, pp. 9-40.
- TAJFEL, H. (1978), „Interindividual behavior and intergroup behavior” in H. Tajfel (coord.), *Differentiation between social groups*, Academic Press, pp. 9-41.
- TAJFEL, H. (1981), *Human Groups and Social Categorization*, *Studies in Social Psychology*, Cambridge University Press.
- TAJFEL, H., WILKES L.A. (1963), „Classification et jugement quantitatif”, *British Journal of Psychology*, 54, pp. 101-119.
- THIBAUT, J.W., RIECKEN, H.W. (1990), „De quelques déterminants et conséquences de la perception de la causalité sociale”, in J. C. Deschamps - si A. Clémence (coord.), *Attribution. Causalité et explication du quotidien*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 45-72.
- THOMAS, R., ALAPHILIPPE, D. (1983), *Les attitudes*, collection „Que sais-je”, Paris, P.U.F.
- TRIPLETT, N. (1987), „The dynamogenic factors in pacemaking and competition”, *Am J. Psychol.*, 9, pp. 507-533.
- TROGNON, A. (1986), „Langue et parole de la communication”, in R. Ghiglione (coord.), *L'homme communicant*, Paris, Armand Colin.
- TURNER, J.C. (1981), „Toward a cognitive redefinition of the social group”, *Cahiers de psychologie cognitive*, 1, pp. 93-118.
- VANBESELAERE, N. (1987), „The effects of dichotomous and crossed social categorization upon intergroup discrimination”, *European Journal of Social Psychology*, 17, pp. 143-156.
- VANDELPLAS-HOLPER, C. (1987), „Les théories implicites du développement de l'éducation”, *European Journal of Psychology of Education*, 2, pp. 17-40.
- WEINER, B. (1979), „A theory of motivation for some classroom experiences”, *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 3-25.

- WERTSCH, J.V. (1985), *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Harvard, University Press.
- WICKLUND, R. A., BREHM, J.W. (1976), *Perspectives on Cognitive Dissonance*, Hillsdale, N. J., Laurence Erlbaum.
- WORKIE, A. (1974), „The relative productivity of cooperation and competition”, *Journal of Social Psychology*, 92, pp. 225-230.
- ZAJONC, R.B. (1965), „Social facilitation”, *Sciences*, pp. 149, 269-274.
- ZILLER, R.C. (1964), „Individuation and socialization”, *Human Relations*, 17, pp. 341-360.
- ZIMBARDO, P.G. (1969), *The Cognitive Control of Motivation. The Consequences of Choice and Dissonance*, Glenview, Illinois, Scott, Foresman.

Cuprins

Prefață	5
Nici rețete, nici prescripții... repere pentru acțiune	9
Capitolul I. Spiritul experimentării	15
Experimentarea în științele umane și sociale	16
Reducționism și artificialitate a experimentării?	21
Cercetătorul și practicianul	24
Capitolul II. Practicile evaluative	31
Cîteva date privind evaluarea școlară	31
De la divergențele în evaluare la motivele acestor divergențe	33
<i>Influența cunoașterii performanțelor anterioare</i> <i>ale elevului asupra evaluării comportamentului actual</i>	35
<i>Statutul școlar al elevilor și originea lor socio-economică</i>	35
De la evaluarea performanțelor la evaluarea calităților	36
De la observarea conduitelor la explicarea lor : teoriile atribuirii	37
<i>Explicarea conduitelor și judecățile în termeni</i> <i>de trăsături de personalitate</i>	37
<i>Teoriile atribuirii, un primat cognitivist</i>	38
Eroarea fundamentală – normă de internalitate și psihologizare	44
<i>Controlul întăririlor</i>	44
<i>Teoriile implicite ale personalității (T.I.P.)</i>	48
<i>Conceptul de personalitate și noțiunea de trăsătură</i>	49
<i>O trăsătură de personalitate cu statut aparte : inteligența</i>	52
Bilanț și repere pentru acțiune	54
Capitolul III. Individual și colectiv	63
Puțină istorie contemporană	65
<i>Un rappel sociologic</i>	65

Rappeluri și dezvoltări psihosociale	67	Conduite pentru schimbarea conduitelor	127
Atracția pentru similitudinea interpersonală	67	Tehnicile de manipulare sau supunerea fără presiune	129
Atracția pentru diferența interpersonală	69	Bilanț și repere pentru acțiune	131
Strategii de diferențiere și comparare socială	71	Capitolul V. Inteligența și socialul	141
Constatarea inferiorității	72	Inteligența și socialul : câteva repere	143
Categorizarea : definiții, funcții, disfuncții	78	O nouă perspectivă	145
Relațiile între grupuri	82	Interacțiune și confruntare socio-cognitivă	149
Competiție și cooperare între grupuri	85	Marcajul social, semnificații sociale și eficiență cognitivă	152
Cooperare, competiție, învățare și performanțe	87	Comunicarea și dezvoltarea competențelor	155
Apartență categorială și identitate socială	90	Inserții sociale, comparare, atribuire a valorilor	
Bilanț și repere pentru acțiune	93	și performanțe cognitive	157
Capitolul IV. Influențele sociale	103	Comparare socială, reușită și eșec școlar	158
Influența și mizele sale	104	Facilitarea socială și ameliorarea performanțelor	167
Normalizare, conformism, schimbare	105	Bilanț și repere pentru acțiune	169
Efectele Asch și Kelman	107	Concluzie	175
Efectul Moscoviici și influența minoritară	109	Bibliografie	177
A schimba o atitudine : de la persuasiune la angajare	113		
Atitudinea : în lipsa unei definiții, un punct de reper	113		
„Idei” pentru a schimba conduitele	114		
Caracteristicile emițătorului	115		
Tipurile de argumentare	116		
Care sînt concluziile unei dezvoltări argumentative ?	117		
Influența prin intermediul fricii	117		
Comunicarea perturbată	118		
Conduite pentru a schimba „ideile”	118		
Elementele esențiale ale teoriei	119		
Disonanța ca o consecință a deciziilor luate	120		
Disonanța ivită dintr-o tentație	120		
Disonanța ca o consecință a efortului	121		
Disonanța ca rezultat al unei supunerii forțate	122		
Disonanța în raport cu o amenințare	122		
Cîteva alte situații experimentale de disonanță	123		
Locul conduitelor în travaliul cognitiv	126		

Seria: Psihologie, Științele educației

au apărut:

Constantin Cucoș – *Pedagogie*
Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*
Adrian Neculau (coord.) – *Psihologie socială. Aspecte contemporane*
Andrei Cosmovici – *Psihologie generală*
W. Doise, J.C. Deschamps, G. Mugny – *Psihologie socială experimentală*
Gilles Ferréol, Adrian Neculau (coord.) – *Minoritari, marginali, excluși*
Constantin Cucoș – *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*
Mielu Zlate (coord.) – *Psihologia vieții cotidiene*
R. Bourhis, J.P. Leyens (coord.) – *Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri*
Serge Moscovici – *Psihologia socială sau mașina de fabricat zei*
Adrian Neculau (coord.) – *Câmpul universitar și actorii săi*
Carmen Crețu – *Psihopedagogia succesului*
Jean-Marc Monteil – *Educație și formare. Perspective psihosociale*

în pregătire:

Adrian Neculau (coord.) – *Reprezentările sociale*
* * * *Psihologie școlară*
Serge Moscovici – *Psihologia socială. Relațiile cu celălalt*

Seria: Sociologie, Științe politice

au apărut:

Vladimir Tismăneanu – *Reinventarea politicului. Europa Răsăriteană de la Stalin la Havel*
Petre Andrei – *Sociologie generală*
Elisabeta Stănculescu – *Teorii sociologice ale educației*
Ion I. Ionescu – *Sociologia școlii*
Traian Rotariu, Petru Iluț – *Ancheta sociologică și sondajul de opinie*
Elisabeta Stănculescu – *Sociologia educației familiale*
Joachim Wach – *Sociologia religiei*
Vladimir Tismăneanu – *Mizeria utopiei*

în pregătire:

Petru Iluț – *Abordarea calitativă a socio-umanului*
Ernst Gellner – *Condiția libertății*
Vasile Boari – *Alternative est-europene*

Seria: **Științe Juridice**

în pregătire:

Cornelius M. Ciucă – *Procedura partajului succesoral*

Seria : **Filosofie**

a apărut:

Petre Andrei – *Prelegeri de istoria filosofiei. De la Kant la Schopenhauer*

în pregătire:

Andrei Marga – *Reconstrucția pragmatică a filosofiei*

Petre Botezatu – *Introducere în logică*

Petre Andrei – *Filosofia valorii*

Seria : **Media**

a apărut:

Mihai Coman (coord.) – *Manual de jurnalism. Tehnici fundamentale de redactare*

în pregătire:

C.J. Bertrand – *Media. O introducere în presă, radio și televiziune*

Seria : **Metodică**

au apărut:

Mihaela Neagu, Georgeta Beraru – *Activități matematice în grădiniță. Îndrumar metodic*

Teresa Siek-Piskozub – *Jocuri și activități distractive în învățarea limbilor străine*

în pregătire:

Aurel Dascălu – *Educația plastică în ciclul primar (clasele II-IV)*

Bun de tipar : octombrie 1997. Apărut : 1997
Editura Polirom, B-dul Copou nr. 3, • P.O. Box 266, 6600
Iași • Tel. & Fax (032) 214100 ; (032) 214111
E-mail : polirom@mail.cccis.ro



Tiparul executat la Polirom S.A.
6600 Iași, Calea Chișinăului nr. 32
Tel. & Fax (032) 230323 ; (032) 230485

1.000

Psihologie

Științele educației

Jean-Marc Monteil

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

Perspective psihosociale

«Cititorul va fi cu siguranță cîștigat de eficacitatea cu care prezenta lucrare își însușește o serie de concepte și de cercetări de psihologie socială pentru a pune în lumină practica aceasta, căreia îi consacram o bună parte a existenței noastre, fără a-i înțelege misterul. Logica, bunul simț și o anume vanitate, firească în cazul educatorului și al formatorului sînt oarecum puse în dificultate aici. Cu această carte, clișeele de care abuzăm în limbajul nostru curent sau în vorbăria oficială, precum cele folosite în caz de eșec sau reușită, își pierd strălucirea. Cu atît mai bine, căci ele nu sînt decît încă o piedică în dezbaterile la care asistăm ca martori, dacă nu ca actori. După părerea mea, ideile dezvoltate în volumul de față au un caracter reconfortant.» (Serge Moscovici)

«Raportîndu-mă la exemplele oferite de cercetările fundamentale din psihologia socială, am reușit oare să schimb percepția anumitor aspecte ale educației și ale formării? Răspunsul nu poate să-mi aparțină, revenindu-i, evident, cititorului.» (Jean-Marc Monteil)

25 Collegium



Editura POLIROM
ISBN 973-683-009-8

18000